



INVESTIGAR CON JÓVENES

**¿QUÉ SABEMOS DE LOS
JÓVENES COMO PRODUCTORES
DE CULTURA VISUAL?**

GRUPO DE
INVESTIGACIÓN

**ED
ARTE**

INVESTIGAR CON JÓVENES

**¿QUÉ SABEMOS DE LOS
JÓVENES COMO PRODUCTORES
DE CULTURA VISUAL?**

GRUPO DE
INVESTIGACIÓN

**ED
ARTE**

Esta publicación recoge los resultados de las
**II. JORNADAS “INVESTIGAR CON JÓVENES:
¿QUÉ SABEMOS DE LOS JÓVENES COMO
PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL?”**

Pamplona. 10 y 11 de febrero 2012

Grupo de investigación Edarte (www.edarte.org)
Universidad Pública de Navarra –
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

La publicación que tiene en las manos cuenta
con la siguiente licencia de **Creative Commons**:
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

Para citar la obra:

Edarte, Grupo de investigación (ed.). (2013).
*Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes
como productores de cultura visual?*.
Pamplona: Pamiela – Edarte (UPNA/NUP)

INVESTIGAR CON JÓVENES

¿QUÉ SABEMOS DE LOS
JÓVENES COMO PRODUCTORES
DE CULTURA VISUAL?

GRUPO DE
INVESTIGACIÓN

**ED
ARTE**

EDITA

Grupo de Investigación Edarte
(Universidad Pública de Navarra/Nafarrakoako Unibertsitate Publikoa)

TÍTULO

Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?

AUTORES/AS

Imanol Aguirre
Christian Alejandro Arenas
Santiago Álvarez
Amaia Arriaga
María José Bello
Natalia Calderón
Lander Calvelhe
Carmen Cares
María Castejón Leorza
Claudia A. Castelán García
Natalia Del Río
Joana Empain
Rachel Fendler
María Jesús García Camón
María Rosario García-Huidobro
M. Reyes González Vida
Fernando Hernández-Hernández
Pablo Lekue
Marta Loi
Uriel López Martínez
Idoia Marcellán Baraze
Rut Martínez López de Castro
David Mascarell Palau
Catalina Montenegro
Ilargi Olaiz
Jordi Pallarès
Alfred Porres Pla
Ricardo Reis
Montserrat Rifà
Pablo Romero González
Aida Sánchez de Sordio
Estafanía Sanz Lobo
Judit Vidiella

FINANCIA

Ministerio de Economía y Competitividad. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación.¹

COLABORA

Universidad Pública de Navarra y Grupo de Investigación Esbrina (Universitat de Barcelona)

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Horixe diseño | www.horixe.com

DIFUSIÓN EDITORIAL

Pamiela - Edarte

D.L.: NA-274/2013

ISBN: 978-84-7681-763-6

GRUPO DE
INVESTIGACIÓN

**ED
ARTE**



¹ Esta publicación se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación “JÓVENES PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL: competencias y saberes artísticos en educación secundaria”, (EDU 2009-13712).

INVESTIGAR CON JÓVENES

**¿QUÉ SABEMOS DE LOS
JÓVENES COMO PRODUCTORES
DE CULTURA VISUAL?**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
Imanol Aguirre	

1. JÓVENES COMO PRODUCTOR@S DE CULTURA VISUAL Y PROCESOS IDENTITARIOS	25
--	-----------

Introducción: Fernando Hernández-Hernández

Primeras reflexiones y conjeturas sobre la relación de l@s jóvenes no heterosexuales con la CV y su papel como productor@s: el caso de GaPablo.	27
Lander Calvelhe	
La cultura visual de la discriminación: el factor discriminador y su potencial de diferencia	37
Carmen Cares y Marta Loi	
Desmontando la construcción de géneros en la cultura visual: 'Las mujeres de verdad tienen curvas' (Patricia Cardoso, EEUU, 2001) como creadora de nuevos significados	49
María Castejón Leorza	
Cosplay: encarnación de narrativas de anime y manga (relato de un proceso en progreso)	56
Claudia A. Castelán García	
Cultura visual y construcción de la identidad de las jóvenes procedentes del Sur de Asia: narrar(se) en un contexto de hibridación cultural	66
Joana Empain, Montserrat Rifà, Aida Sánchez de Sordio y Judit Vidiella	
El desafío de los jóvenes chilenos como productores de cultura visual	76
María Rosario García-Huidobro	
Transitar y aprender dentro y fuera de la escuela: la relación de los jóvenes con la cultura visual como espacio de posibilidad y autoría	83
Fernando Hernández-Hernández	
Los contranuncios televisivos: un medio para pensar críticamente nuestra relación con el sexismo	93
Rut Martínez López de Castro	

2. JÓVENES COMO PRODUCTOR@S DE CULTURA VISUAL E INSTITUCIONES EDUCATIVAS: RELACIONES Y EXPERIENCIAS	101
--	------------

Introducción: Aportaciones susurradas desde la mesa 2, Alfred Porres Pla

Lo narrativo y visual de <i>Voces en el parque</i> : una propuesta didáctica interdisciplinaria en el aula de secundaria	104
Christian Arenas Delgado	
Fase exploratoria para el desarrollo de una investigación basada en fotografías con jóvenes en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile	118
María José Bello	
Los jóvenes y el contexto Museo: experiencias en, desde y para el MNCARS en relación a la Cultura Visual	128
Natalia del Río López	

“Explorando el miedo desde otra perspectiva”: Propuesta práctica desde el museo	143
M ^a José Erena Moreno	
Las relaciones públicas de las instituciones educativas de Vitoria/Gasteiz y características motivacionales de los adolescentes en la educación extraescolar audiovisual y artística	156
Pablo Lekue	
Los nuevos Guernicas, reflexiones en torno al trabajo con jóvenes productores de cultura visual	167
Uriel López Martínez	
Novelas gráficas: reconstrucciones de la memoria	174
Catalina Montenegro González	

3. SABERES DE LOS JÓVENES EN LA PRODUCCIÓN/USO DE LA CULTURA VISUAL 187

Introducción: Ricardo Reis

¿Jóvenes productor*s de cultura visual? Reflexiones en torno a los resultados de un cuestionario	190
Imanol Aguirre, Amaia Arriaga, Idoia Marcellán Baraze, Ilargi Olaiz y Lander Calvelhe	
La producción audiovisual hecha por jóvenes como herramienta para el reconocimiento comunitario y la construcción de ciudadanía. La experiencia del proyecto “Mi mirada, Nuestra mirada” en Salta, Argentina	204
Santiago Álvarez	
La producción de cultura visual a partir del espacio social en el proyecto “En mis trazos están los otros”	212
Natalia Calderón	
Mapeando los lugares de aprendizaje. Reflexiones sobre el uso de la cartografía social en contextos educativos	222
Rachel Fendler	
“Salvem el Cabanyal”. Alumnado de magisterio produce cultura visual a través de sus teléfonos móviles	233
David Mascarell Palau	
Dramas, comedias e incertidumbres de la propia existencia: documentos de adolescentes en la época de la fotografía líquida	244
Jordi Pallarès	
Uma perspetiva sobre os jovens como produtores de cultura visual. O papel das tecnologias da visão na construção de noções e práticas em literacia visual	258
Ricardo Reis	
Cultura visual de los jóvenes y globalización: un estudio sobre la educación artística internacional	279
Estefanía Sanz Lobo y Pablo Romero González	

4. DIÁLOGOS Y EXPERIENCIAS DE PRODUCCIÓN DE CULTURA VISUAL JUVENIL 292

Jóvenes productores de cultura visual: explorando miradas	293
M. Reyes González Vida	
La Escuela de Arte de Pamplona: escritores de graffiti y enseñantes, historia de un acercamiento	313
María Jesús García Camón	

INTRODUCCIÓN

IMANOL AGUIRRE

Este libro contiene la recopilación de los trabajos presentados en las II Jornadas “Investigar con los jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?”, celebradas los días 10 y 11 de febrero del 2012 en Pamplona.

El contexto de esta publicación es doble. Por un lado es un hito más en el desarrollo del proyecto de investigación **“Jóvenes productores de cultura visual: competencias y saberes artísticos en educación secundaria”** (EDU 2009-13712), que llevamos a cabo desde el grupo Edarte, de la Universidad Pública de Navarra, con financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Por otro, tanto el referido encuentro como la presente publicación quieren dar continuidad al debate que tuvo lugar en Barcelona a comienzos del 2011, durante las jornadas **“Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas”**¹

Si bien en aquel caso, el foco de interés recayó sobre las cuestiones inherentes a la diferencia entre investigar “con” e investigar “sobre” los jóvenes, esta vez la elección del tema responde a la necesidad de profundizar y poner en relación los resultados que nuestro grupo Edarte va obteniendo en la referida investigación, con los conocimientos, experiencias y posiciones de otros estudiosos de la actividad de los jóvenes en su calidad de productores de cultura visual.

LA DIALÉCTICA ENTRE JÓVENES CONSUMIDORES Y JÓVENES PRODUCTORES

Llegados a este punto conviene aceptar que el referirse a los jóvenes como productores hace necesaria una explicación sobre la elección de este último término, de innegables connotaciones fordistas, que, además, lleva en su seno el riesgo de reproducir el viejo esquema modernista de división de lo sensible que separa productor-creador de espectador-receptor-consumidor.

Se podría haber optado por emplear el término “prosumidores”, con el que Alvin Toffler trató de salvar este tipo de distinciones insostenibles en el ámbito de las prácticas culturales actuales. Pero a efectos de identificar con precisión el campo de nuestra investigación este término no resulta útil, puesto que se trata precisamente de poner el candil sobre una parte de esa articulación entre uso y creación y eso necesariamente conlleva separar para analizar.

Este énfasis en la actividad productiva y creadora de los jóvenes, por tanto, tiene su origen en que es demasiado habitual que, tanto la investigación como los medios de comunicación, presenten a

1 HERNÁNDEZ, F. (Coord.). (2011). Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas (<http://hdl.handle.net/2445/17362>)

los jóvenes como meros consumidores de lo que les brindan los medios, sin prestar atención a su actividad como productores de sentido y experiencia a través de la cultura visual.

Adoptar este último punto de vista conlleva asumir que indagar sobre la producción de cultura visual es tanto indagar sobre la producción de significados y sobre la conformación de la experiencia, como sobre la manera en la que tales significados y relaciones se reifican o se materializan a través de imágenes, artefactos, comportamientos o actividades.

En este sentido, hablar de las relaciones de los jóvenes con la cultura visual nos obliga a no dejar el foco fijado en las imágenes o artefactos visuales con las que están en contacto. Significa, por el contrario, moverlo e ir más allá de concebir la cultura como un acervo, como un acopio o conglomerado de artefactos, comportamiento, rituales o ideas, para tratarla como un sistema de significaciones en permanente transformación.

Adoptar una perspectiva de investigación que analiza imágenes junto a prácticas sociopolíticas y culturales permite poner en evidencia algunas cuestiones particulares de la producción cultural realizada por jóvenes, desvelando tópicos y contribuyendo a conformar un mapa más específico de la investigación en producción de cultura visual. Un mapa que ponga en relación el propio objeto (imagen) visual con las circunstancias de la producción —los ámbitos de aprendizaje, las prácticas de profesionalización y legitimación, etc.—, los regímenes de distribución y los lugares de su difusión —la interacción con otros sistemas de representación, las relaciones con las artes, el uso de la tecnología, etc.—, la construcción de sentidos —la subjetivación, las connotaciones subculturales, las cuestiones de orden estético—, así como las implicaciones sociopolíticas, culturales y, en el caso que nos ocupa, educativas de todo ello.

No cabe duda de que la adopción de una perspectiva de tal índole —que incluye tanto las relaciones como los significados y las experiencias como los artefactos,— conforma un campo de trabajo e investigación amplísimo. De tal modo que las pretensiones de esta publicación, como no lo fueron las de las jornadas, no es abarcarlo en su totalidad, sino que es mucho más modesta. Sin perder de vista esta perspectiva que enfoca más allá de los artefactos, la publicación quiere centrarse sólo en explorar el rincón que se encuentra allá donde los jóvenes se enfrentan a la producción de cultura visual. Es decir, poner la mirada en los lugares donde se generan los saberes que ponen en juego los jóvenes productores, el papel de la tecnología en su configuración o la manera en que tales saberes se transmiten.

LA IDENTIDAD DEL PRODUCTOR DE CULTURA VISUAL ¿SUJETOS EN FORMACIÓN O CREADORES?

De lo expuesto hasta ahora, además, emerge otra cuestión bien interesante para la investigación de los jóvenes como productores de cultura visual. Cuando se revisa la literatura relativa a este ámbito de investigación es frecuente encontrarse con que algunos de los estudios más importantes, como los recogidos por Sefton-Green y Sinker² han sido realizados en el contexto de las prácticas escolares.

Seguramente por ello, Sefton-Green y Sinker ponen en escena una cuestión que debería convertirse en un tema clave en la investigación de producción de cultura visual entre los jóvenes: ¿Debemos

2 SEFTON-GREEN, J. & SINKER, R. (2000). *Evaluating Creativity: Making and learning by young people*. London: Routledge

tomar a estos jóvenes como sujetos en formación y, en consecuencia, sus trabajos como soluciones amateurs, de alguien que está proceso de aprendizaje? O, por el contrario, ¿debemos reconocer en ellos a sujetos con capacidad de agencia y autoría y, en consecuencia, sus trabajos como creaciones, del mismo rango que las de artistas, publicistas o diseñadores?

La elección de una postura u otra a este respecto da lugar a diferencias muy notables en los resultados. Aunque el contexto de la investigación que elijamos no sea exactamente el escolar, donde esta cuestión resulta inevitable, las preguntas de Sefton-Green y Sinker nos interpelan para poner en marcha un proceso autorreflexivo sobre la forma en la que nos acercamos desde la investigación en producción de cultura visual a los jóvenes.

Una de las consecuencias de adoptar un punto de partida que reconoce al sujeto creador, es que su actividad productora pueda ser estudiada en sí misma y no como algo incompleto, en tránsito o en relación con algún tipo de formación, por ejemplo la escolar. Pero otra de las consecuencias, mucho más importante que la anterior, es que al reconocer al sujeto en su calidad de autor, aparece vinculada a la investigación la idea de “dar voz” a ese sujeto. Porque sólo se da voz a quien se considera que la tiene.

Este es un punto de partida, un posicionamiento, que marca radicalmente el sentido de la investigación con los jóvenes y que merece su propio proceso de reflexión en este tipo de estudios. Por ello este último aspecto, el de investigar “con” los jóvenes, fue el punto donde se colocó el énfasis de las jornadas celebradas en Barcelona en el año 2011, como ya se ha dicho. Y, por ello, ésta es una cuestión a la que se ha querido dar continuidad en esta publicación y en las jornadas que la originan. No tanto para seguir reflexionado sobre ello, sino para tratar de incorporar sus voces al debate, de manera que entre todos podamos contribuir a responder a la pregunta que da título a este trabajo: **¿Qué sabemos sobre los jóvenes productores de cultura visual?**

CONTENIDOS DE ESTA PUBLICACIÓN

UN MISMO CAMPO DE TRABAJO, PERO MUCHA DIVERSIDAD.

A pesar de que pudiera parecer que la pregunta que da título al libro acota mucho el tema, tanto los textos presentados como los debates que han propiciado, muestran que este campo de trabajo puede ser abordado desde una rica diversidad de concepciones, propósitos, entornos de estudio y enfoques.

De entrada, uno de los asuntos más relevantes que emergen al abordar este tema de estudio se refiere al cuestionamiento de la propia idea de juventud y de sus relaciones con la investigación y la cultura visual: ¿quiénes son los jóvenes?, ¿cómo y quien los identifica como tales? ¿Cuál es su lugar en la investigación? ¿cómo nos colocamos ante ellos quienes investigamos? ¿En qué nos implica o nos afecta como docentes el joven productor de cultura visual? ¿Qué está aportando a los jóvenes este tipo de investigaciones? ¿Qué aprenden? ¿Para qué les sirve?

En los textos contenidos en esta publicación puede observarse, igualmente, la gran diversidad de contextos socioculturales, de ámbitos de acción y de presencia en los que se interviene desde la cultura visual, así como la gran diversidad de miradas con los que pueden ser abordados, desdibujando las aparentemente nítidas fronteras de este campo de investigación.

No menos rico y variado es el catálogo de motivaciones y objetivos que animan la actual investigación de las relaciones entre los jóvenes y la cultura visual. Unos propósitos que abarcan la normalización de sus actividades, la reconstrucción social o el cuestionamiento de las fronteras entre su mundo, el de las instituciones culturales o el de su dedicación escolar y su vida extraescolar.

En este sentido, los diferentes trabajos de esta publicación ponen sobre el tapete los diferentes posicionamientos que jóvenes e investigadores podemos tener ante la cuestión de la producción de cultura visual. Mientras los jóvenes pueden usar ésta con un fin en sí misma que les proporciona visibilización en contextos de marginación, configura un ámbito de resistencia o proporciona un medio de declaración identitaria, los investigadores mostramos tendencia a otorgar a la producción juvenil de cultura visual una función más instrumental, ligada a la búsqueda de oportunidades de emancipación y de libertad o entendida como instrumento educativo.

CONTENIDOS DE LAS MESAS Y LAS COMUNICACIONES, AGRUPADOS POR TEMAS.

Tanto en las jornadas como en este libro se ha tratado de resumir esta amplia diversidad de miradas y contextos en 3 focos principales de interés:

1. JÓVENES PRODUCTOR@S DE CULTURA VISUAL Y PROCESOS IDENTITARIOS.

Este apartado viene precedido de una introducción de **Fernando Hernández**, profesor de la Universidad de Barcelona, que nos plantea varias preguntas y reflexiones sobre algunas de las cuestiones más relevantes que se nos pueden presentar cuando se trata de investigar con jóvenes en el contexto de la cultura visual.

Así, su texto resalta la importancia de no perder de vista en la investigación la pregunta sobre dónde están los jóvenes en la investigación con jóvenes. Un tema que apareció más de una vez en las jornadas y que se visita en más de uno de los artículos que componen esta publicación. También nos solicita estar atentos ante la posibilidad de que nuestra investigación pueda generar cierta tendencia a crear espacios de normalización, donde no los había. Insiste en la importancia de tomar conciencia de que quien investiga forma parte de la investigación, porque de este modo y entre otras cosas, esta conciencia contribuye a asumir que el docente o investigador, en tanto que se muestra, puede ser puesto en cuestión. Y finalmente nos invita a considerar que adoptar una posición crítica en cultura visual nos permite pensar que la realidad no es binaria y que ante un mismo hecho hay más de dos posiciones.

El conjunto de las aportaciones de este apartado aborda cuestiones relativas al papel que la producción visual tiene en la conformación de las subjetividades. No cabe duda de que la cultura visual configure un campo de acción abierto y lleno de oportunidades en los procesos de construcción identitaria. Quizás sea ésta la razón por la que en este apartado encontramos ejemplos bien diferentes de posibilidades de construcción de las subjetividades a través de los procesos de producción visual en los que pueden participar los jóvenes.

Así el texto *La cultura visual de la discriminación: el factor discriminador y su potencial de diferencia*, de **Carmen Cares** y **Marta Loi**, analiza el papel de la diferencia y la desigualdad en la producción de cultura visual. Desde la perspectiva de que no todos los jóvenes son iguales, ni ocupan el mismo lugar en el mapa social, se preguntan ¿Qué resultados tiene la discriminación juvenil en la ocupación de espacios públicos dentro de una ciudad? ¿Qué incide para que esta discriminación se trans-

forme en una producción de cultura visual que contribuye a hacer visibles las heridas de nuestra sociedad?

Este mismo énfasis en el papel de la diferencia a la hora de configurar las relaciones de los jóvenes con la cultura visual se pone de manifiesto en el artículo *Cosplay: encarnación de narrativas de anime y manga (relato de un proceso en progreso)* de **Claudia A. Castelán**. En él se analiza cómo los jóvenes japoneses, a través del Cosplay (juego que consiste en disfrazarse de algún personaje, generalmente ficticio, de productos anime, manga, videojuegos o del visual kei) orientan la búsqueda de un estilo propio y personal en el que corporeizar sus relaciones con la cultura visual que les identifica.

La cuestión identitaria, aunque esta vez desde la óptica de la pérdida del sentimiento de pertenencia a una nación —en este caso Chile— es el tema que centra el trabajo *El desafío de los jóvenes chilenos como productores de cultura visual* de **M^a Rosario Gracia-Huidobro**. En él se nos propone que las instituciones escolares deberían desarrollar estrategias que permitieran aprovechar el potencial que la producción juvenil de cultura visual ofrece para generar procesos de construcción de la conciencia identitaria nacional.

El texto de **Fernando Hernández**, *Transitar y aprender dentro y fuera de la escuela: la relación de los jóvenes con la cultura visual como espacio de posibilidad y autoría*, presenta evidencias de una investigación realizada sobre las relaciones de los jóvenes con el saber a través de relatos biográficos y da cuenta de otra en curso que explora, desde la perspectiva de los alfabetismos múltiples, cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela y, particularmente, en su relación con la cultura visual.

Por su parte, el trabajo *Cultura visual y construcción de la identidad de las jóvenes procedentes del Sur de Asia: narrar(se) en un contexto de hibridación cultural*, de **Joana Empain, Montse Rifá, Aida Sánchez de Serdio y Judith Vidiella**, es parte de una investigación que se presenta como una narrativa visual de un grupo de mujeres jóvenes inmigradas, procedentes de Pakistán y de la región de Punjab en India y escolarizadas —totalmente o parcialmente— en Cataluña. En él se examina cómo los procesos de hibridación cultural y las relaciones entre escolarización, inmigración y género inciden en su manera de ser y su manera de narrar(se).

La propuesta de **María Castejón** *Desmontando la construcción de géneros en la cultura visual: 'Las mujeres de verdad tienen curvas' (Patricia Cardoso, EEUU, 2001)* como creadora de nuevos significados, presenta parte del trabajo didáctico desarrollado en IPES Elkartea con la película "Las mujeres de verdad tienen curvas". Su punto de arranque es que los productos visuales crean significados a partir del imaginario que construyen y así, a través del cine, en este caso, se analiza la forma en la que este imaginario afecta a la construcción de los roles de género.

Por su parte **Rut Martínez**, en su trabajo *Los contranuncios televisivos: un medio para pensar críticamente nuestra relación con el sexismo*, relata la experiencia realizada con estudiantes de 3º curso de la titulación de maestro en educación física. En ella, se propone la creación de relatos visuales y textuales a través del diálogo, la interpretación y la producción de contranuncios publicitarios, con el fin de crear un espacio de reflexión colectiva que permitiera a l@s estudiantes enfrentarse en el cruce de miradas con sus representaciones sobre el sexo, el género y la publicidad.

El texto de **Lander Calvelhe**, *Primeras reflexiones y conjeturas sobre la relación de l@s jóvenes no heterosexuales con la CV y su papel como productor@s: el caso de GaPablo*, pone el énfasis en

la configuración de las identidades sexuales. Lo hace proponiendo reflexiones y conjeturas sobre la relación con la cultura visual de los jóvenes no heterosexuales a partir del estudio de un caso representativo de esta opción sexual.

2. LOS JÓVENES PRODUCTOR@S DE CULTURA VISUAL Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El segundo bloque de esta publicación trata de las relaciones y experiencias que se dan entre los jóvenes productor@s de cultura visual y las instituciones educativas.

Este apartado cuenta con una introducción de Alfred Porrés, investigador de la Universidad de Barcelona y profesor de secundaria quien desde su propia experiencia remarca la dificultad de entablar una genuina relación de investigación —o una relación pedagógica— con los jóvenes a los que nos acercamos en nuestros estudios. Alfred Porrés señala de manera muy pertinente diferentes preguntas que residen en el origen de buena parte de los trabajos presentados y que quedaron flotando en los debates que surgieron de su exposición ante el grupo: “¿Qué significa ser jóvenes productores de cultura visual en contextos institucionales? ¿Qué espacio ocupa en la mirada que la institución proyecta sobre los jóvenes?” “¿Cómo perciben los jóvenes las relaciones de las organizaciones educativas con ellos?”. “¿Cómo se apropian los jóvenes de los contenidos y propuestas educativas que hace el museo?”. Es en la búsqueda de respuesta a este tipo de preguntas u otras similares donde deben contextualizarse los textos que se recogen en este apartado.

Algunas de las propuestas de este apartado remiten, como no podía ser de otra forma, a experiencias e investigaciones situadas en el ámbito de las instituciones escolares. Es el caso *Lo narrativo y visual de Voces en el parque: una propuesta didáctica interdisciplinaria en el aula de secundaria* presentada por **Christian Arenas Delgado**; una propuesta para la educación secundaria, que a la luz del análisis de “Voces en el Parque” y a través del trabajo paralelo entre las materias de Literatura y Artes Visuales, busca propiciar la creación de un espacio verbal e ilustrativo propio mediante el que aportar literaria y visualmente una quinta voz narrativa a la obra analizada.

En esta misma línea de presentar experiencias desarrolladas en el entorno de las aulas tenemos el trabajo *Novelas gráficas: reconstrucciones de la memoria*, presentado por **Catalina Montenegro González**, quien, partiendo del estudio crítico de novelas gráficas autobiográficas realizadas por mujeres, arma una experiencia para que los/as adolescentes de un colegio de secundaria chileno relaten en clave de obra gráfica inédita cuáles son sus preocupaciones, sueños y objetivos.

La mayor parte de los trabajos agrupados en este apartado, sin embargo, se sitúan en entornos formativos colindantes pero distintos de los de la educación formal. Es el caso del trabajo de **María José Bello**, quien en su texto *Fase exploratoria para el desarrollo de una investigación basada en fotografías con jóvenes en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile*, indaga sobre cómo se relacionan los jóvenes de hoy con la memoria de la dictadura chilena, a partir las fotografías realizadas por ellos mismos.

M^a José Erena Moreno también usa el museo como recurso de su investigación sobre una experiencia formativa, tal y como lo presenta en su trabajo “*Explorando el miedo desde otra perspectiva*”: *Propuesta práctica desde el museo*. En él se da cuenta de una experiencia interdisciplinar que utiliza la visita a dos exposiciones para proponer a los estudiantes de 1º de bachillerato de un instituto de

Granada explorar la idea de miedo, como concepto, como herramienta de manifestación de sentimientos, como creación y expresión artística.

El texto *Los jóvenes y el contexto Museo: experiencias en, desde y para el MNCARS en relación a la Cultura Visual*, de **Natalia del Río López**, enfoca sobre la idea del museo de arte como un elemento de influencia en la producción de los imaginarios culturales del joven y describe el papel que los programas formativos para jóvenes del Departamento de Educación del Museo Reina Sofía juegan en el fomento de la actitud crítica respecto a la cultura visual o en la generación y difusión de las producciones y ficciones de los jóvenes que en ellos participan.

La aportación de **Pablo Lekue**, *Las relaciones públicas de las instituciones educativas de Vitoria/Gasteiz y características motivacionales de los adolescentes en la educación extraescolar audiovisual y artística*, presenta una investigación orientada a estudiar la gestión de los intercambios que los departamentos educativos de las instituciones culturales de Vitoria / Gasteiz mantienen con los adolescentes participantes de sus programas de educación audiovisual y artística.

Finalmente, este apartado se completa con el relato de una experiencia llevada a cabo por **Uriel López**, quien en su texto *Los nuevos Guernicas, reflexiones en torno al trabajo con jóvenes productores de cultura visual*, reflexiona sobre los procesos de interacción y las relaciones pedagógicas entre educadores y adolescentes surgidos en su experiencia como tallerista de graffiti con jóvenes en un casal de verano, cuestionando la posibilidad de compartir con ellos su visión de la cultura visual y de lo que ellos mismos producen.

3. SABERES DE L@S JÓVENES EN LA PRODUCCIÓN/USO DE LA CULTURA VISUAL

Este bloque lleva una introducción de Ricardo Reis, profesor de educación visual y tecnológica en Lisboa, investigador y editor de la revista In-Visibilidades. En ella propone reflexionar sobre el impacto que tienen los distintos modos de aprender (escolares o no) en la producción y uso de la cultura visual por l@s jóvenes o sobre la presencia que en sus producciones tienen los artefactos producidos por la industria y por los medios. Nos llama, igualmente, a fijar la atención en el tipo de relaciones y en las subjetividades crean cuando su relación/mirada con la cultura visual es mediada por la tecnología. Y pone sobre la mesa una reflexión sobre los resultados reales que se producen en la investigación con jóvenes, incluso en aquellos casos en los que los objetivos son de emancipación y empoderamiento de este sector de la población: ¿a quién interesa la información que producimos? ¿llega ésta a l@s jóvenes? ¿les sirve de algo?

El texto *¿Jóvenes productor*s de cultura visual? Reflexiones en torno a los resultados de un cuestionario*, del **grupo Edarte** de la Universidad Pública de Navarra lleva en su título el formato de interrogación, que no es sino el reflejo de los resultados de la investigación que lleva a cabo en este terreno y que el texto muestra a la luz de las respuestas de 786 jóvenes de la educación secundaria a una encuesta sobre su actividad como productores de cultura visual.

La producción audiovisual hecha por jóvenes como herramienta para el reconocimiento comunitario y la construcción de ciudadanía. La experiencia del proyecto “Mi mirada, Nuestra mirada” en Salta, Argentina, es el título del trabajo de **Santiago Álvarez**. En este texto, además de relatar la experiencia de elaboración de cortometrajes desarrollada con jóvenes en el marco de las actividades del Cine Móvil de la Secretaría de Cultura de la Provincia de Salta, se propone una reflexión sobre el valor de este tipo de prácticas pedagógicas para la “sensibilización y el empoderamiento”.

Por su parte **Natalia Calderón**, en su trabajo *La producción de cultura visual a partir del espacio social en el proyecto “En mis trazos están los otros”*, analiza las prácticas espaciales que un grupo de skaters genera como una forma de producción de cultura visual en el seno de un proyecto artístico realizado con un grupo de jóvenes en la Ciudad de México. El artículo reflexiona, así mismo, sobre la relación pedagógica que se establece entre estos jóvenes, la investigadora/autora del trabajo y la persona que dirigió el proyecto.

El trabajo *Mapeando los lugares de aprendizaje. Reflexiones sobre el uso de la cartografía social en contextos educativos*, de **Rachel Fendler**, se plantea como proyecto de investigación con jóvenes de secundaria, que busca visibilizar, a través de prácticas cartográficas y la perspectiva de la a/r/to-grafía, los espacios donde los jóvenes se autorizan dentro de procesos de aprendizaje, para hacer más permeables las paredes de la escuela.

David Mascarell presenta en este apartado su texto “*Salvem el Cabanyal*”. *Alumnado de magisterio produce cultura visual a través de sus teléfonos móviles*. Este trabajo da cuenta de una experiencia de aprendizaje en movilidad o *m-learning*, realizada con sus alumnos de Magisterio. Busca romper el tabú social existente sobre las posibilidades educativas de determinadas tecnologías de uso corriente entre los jóvenes, en este caso el teléfono móvil.

La aportación de **Jordi Pallarés**, *Dramas, comedias e incertidumbres de la propia existencia: documentos de adolescentes en la época de la fotografía líquida*, explora sobre todo la actividad juvenil en la red. A través de la presentación de varios casos que ejemplifican otras tantas formas de relación de los jóvenes con los productos que circulan por internet, o que ellos mismos producen, el autor da cuenta de la gran diversidad de tonos e intenciones con las que los jóvenes afrontan su relación con este medio.

El trabajo titulado *Uma perspetiva sobre os jovens como produtores de cultura visual. O papel das tecnologias da visão na construção de noções e práticas em literacia visual*, de **Ricardo Reis**, da cuenta y somete a debate algunos de los evidencias que ha encontrado en los discursos y prácticas de los jóvenes, como resultado de su investigación sobre el papel de la escuela en el desarrollo y valorización social de los alfabetismos visuales y los procesos de construcción personal mediados por las tecnologías de la visión.

Este apartado lo cierra el texto de **Estefanía Sanz y Pablo Romero**, titulado *Cultura visual de los jóvenes y globalización: un estudio sobre la educación artística internacional*. El texto presenta algunos de los resultados obtenidos en una investigación comparada, que realizan con investigadores de Japón, Taiwán y Corea para explorar las relaciones existentes entre las culturas infantiles y juveniles de esos países y los contextos culturales —local y global— en los que se desarrollan.

4. DIÁLOGOS Y EXPERIENCIAS DE PRODUCCIÓN DE CULTURA VISUAL JUVENIL

Completan esta publicación dos artículos, que en las jornadas tuvieron formato de ponencia. A través de ellos se ha tratado de visualizar y dialogar de manera directa con los propios jóvenes sobre la incidencia de los saberes escolares y de determinadas relaciones docentes en la producción de cultura visual juvenil.

Así, el trabajo de **M. Reyes González Vida**, *Jóvenes productores de cultura visual: explorando miradas*, presenta cómo varios jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Bellas Artes de la Univer-

sidad de Granada describen y se posicionan ante sus propios procesos creativos: qué les mueve a hacer sus proyectos, qué entienden por arte, cómo y para qué lo usan o de dónde toman los saberes y referencias para abordar sus procesos artísticos. Sin embargo, lo que se nos presenta no es una mera reproducción de tales voces, ya que éstas se ponen en relación con las maneras en las que la investigadora y profesora de estos jóvenes se apropia de sus discursos y con la manera en la que todo ello se ubican en el marco de otras formas culturales de mirar.

La segunda propuesta es la de **María Jesús García Camón**, profesora de la Escuela de Artes de Pamplona. En su artículo *La Escuela de Arte de Pamplona: escritores de graffiti y enseñantes, historia de un acercamiento*, relata una experiencia de interacción docente e intercambio de saberes con sus estudiantes, en torno a un proyecto de vinculación del graffiti con sus actividades escolares. La legitimación que cada uno de estos saberes —el escolar y el del graffiti— se proporcionaron mutuamente dio lugar a una relación pedagógica nueva, en la que se desdibujaron los límites entre la escuela y el muro y en la que educadores y graffiteros generaron un tipo de relación docente más horizontal que todavía se mantiene en la actualidad. Prueba de ello es que algunos de estos jóvenes asistieron a las jornadas para presentar su visión sobre la historia de este acercamiento.

Como puede verse, por tanto, nos encontramos ante un mosaico, rico y variado de reflexiones, experiencias e investigaciones que, sin embargo, no agota ni responde definitivamente a la pregunta que da título a esta publicación. Más bien, podemos concluir que lo que pone de relieve tal variedad de enfoques y miradas es su interés y relevancia dentro de los estudios de cultura visual y de la investigación con jóvenes.

JÓVENES COMO PRODUCTOR@S DE CULTURA VISUAL Y PROCESOS IDENTITARIOS

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

En las semanas previas a la celebración de las jornadas y con el fin de organizar el debate, todas las personas participantes en esta mesa de trabajo fueron invitadas a que incluyeran en su presentación una reflexión sobre las siguientes cuestiones:

1. *¿Qué sentido tiene o adopta la cultura visual en la comunicación que presentas?*
2. *¿Cómo percibes la relación de los jóvenes con la cultura visual en la experiencia o investigación que presentas?*
3. *¿Qué consecuencias educativas-formativas tiene la experiencia o investigación que presentas?*

Una primera pregunta que sale y que se plantea siempre en este tipo de eventos y circunstancias es: ¿dónde están los jóvenes, cuando se trata de investigación con jóvenes? En las Jornadas de Barcelona quisimos cuestionar la tradición de la investigación sobre la juventud en este país. Si miramos la revista del Instituto de la Juventud, por ejemplo, siempre se habla en nombre de los jóvenes, pero no son los jóvenes quienes hablan.

Por eso, desde hace mucho tiempo lo que intentamos es que lo que salga en la investigación sea lo que los jóvenes dicen y lo que han legitimado que se ha de decir en su nombre. Esto supone un giro muy importante en la investigación. No sale nada publicado sobre los jóvenes que los jóvenes no lo hayan legitimado previamente, garantizándonos que se sienten reflejados y permitiendo que pueda hacerse público.

Este enfoque en la investigación con jóvenes ofrece una diferencia notable respecto a las investigaciones sobre jóvenes del tipo “los jóvenes dicen”, “los jóvenes hacen”, que presentan afirmaciones o resultados sin que los jóvenes hayan dado autorización para que puedan ser dichas en su nombre. Esta diferencia es muy importante y es un camino para responder a la pregunta sobre dónde están los jóvenes en la investigación con jóvenes.

Una segunda cuestión interesante que se nos abre en estas jornadas es la que nos plantean algunas de las investigaciones que se han presentado, en la medida que normativizan o normalizan posiciones de los jóvenes. Esta es una cuestión interesante porque tiene muchos matices, ya que hacer investigación para normalizar puede ser un objetivo en ciertos momentos, pero es importante estar atentos porque en investigación se puede generar cierta tendencia a crear espacios de normalización frente a otros espacios de otro orden. Creo que entrar en esta cuestión de la normalización y lo que significa en el ámbito de la investigación con jóvenes es uno de los elementos interesantes que nos ofrecen para el debate algunas de las comunicaciones presentadas.

Una tercera cuestión que puede explorarse a partir de los trabajos de esta mesa es si las investigaciones que hacemos con otros son en realidad investigaciones autobiográficas. Se trata de pregun-

tarnos si, en realidad, cuando hacemos investigación con jóvenes y ponemos nuestras reflexiones por escrito, de quienes estamos hablando es de nosotros mismos, de nuestros encuentros o de aquellos jóvenes con quienes nos hemos encontrado.

Sobre este punto, yo diría que hablar de nosotros mismos y de nuestro papel en la investigación no es inadecuado. Esa idea de que quien investiga forma parte de la investigación supone un cambio radical en el sentido de lo que es investigar en Ciencias Sociales y en Educación. Un cambio que conlleva que el investigador se filtre en la investigación, que se rompa la idea de que hay un objeto al que mirar y hay un investigador que lo mira desde fuera, que lo observa y que habla a modo de dios, que está presente en todo, pero él nunca está involucrado, ella nunca está involucrada.

En mi caso, por ejemplo, yo estuve acompañando el proceso de las estudiantes de 2º curso del Grado de Bellas Artes que presentan hoy su comunicación y muchos de los pasos que daban o de las decisiones que tomaban a mí me cuestionaban, porque eran decisiones con las que yo estaba en desacuerdo. Pero en esos momentos era importante saber cuál era nuestro papel. En este sentido, hay un tipo de investigación que te pone en cuestión y yo creo que esto es muy importante desde el punto de vista educativo cuando se trata con jóvenes.

Precisamente, uno de los problemas de la secundaria es que el profesorado no asume ser puesto en cuestión y lo que busca en todo momento es cómo protegerse de los jóvenes, cómo ponerse una coraza para no estar afectado por los jóvenes.

Por eso, si comenzamos a narrar y a hacer investigaciones donde nosotros nos mostramos —no como táctica, sino como desvelamiento— dentro de nuestra vulnerabilidad de no saber, es posible que algún día un profesor de secundaria lo lea, pueda reconocerse en ello y decir “esto mismo me pasa a mí”.

Otro aspecto interesante, muy presente en esta mesa y en todas las jornadas, es la idea de que la investigación con jóvenes y sobre jóvenes intenta focalizarse mucho en la escuela. Para la investigación, la escuela es habitualmente el espacio de ubicación de esos jóvenes, cuando la escuela sólo ocupa un porcentaje menor de la vida de los jóvenes, a pesar de que su presencia sea muy importante, por todo lo que significa. En este sentido es interesante la invitación que una de las comunicaciones nos hace a no olvidar el espacio escolar, pero también a mirar la situación de los jóvenes en otros lugares, en otros espacios, en otros momentos. Precisamente para comenzar a equilibrar este dentro y fuera de la escuela, que también es otro espacio de tránsito complejo y sobre todo que se está cayendo en muchas caricaturas que convendría revisar.

Finalmente, en esta mesa aparece una cuestión que si bien es tangencial, es interesante comentar, es el tema de los binarismos. A veces se entiende que sea políticamente necesario, sobre todo para ciertos grupos teóricamente subordinados, marcar determinadas posiciones y reivindicar un lugar en la binaridad, simplemente para ser reconocidos y para tener una visibilidad. Pero tengo que confesar que lo que me ha interesado siempre de la cultura visual es que cuestiona los binarismos, al menos la posición crítica de la cultura visual que es donde yo me inscribo, porque me permite pensar que la realidad no es binaria, porque me permite mostrar o evidenciar que ante un mismo hecho hay más de dos posiciones.

Desde estas reflexiones invito a compartir y debatir las comunicaciones que hemos preparado, a ponerlas en relación y generar conocimiento y saber.

PRIMERAS REFLEXIONES Y CONJETURAS SOBRE LA RELACIÓN DE L@S JÓVENES NO HETEROSEXUALES CON LA CULTURA VISUAL Y SU PAPEL COMO PRODUCTOR@S: EL CASO DE GAPABLO

LANDER CALVELHE

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA/NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

landercalvelhe@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo es una primera contribución del proyecto de tesis cuyo título es: *Jóvenes productor@s de cultura visual en torno a la diversidad afectivo/sexual y de género: saberes, experiencias y políticas de identidad*. Su principal objetivo es investigar sobre cómo las personas jóvenes que están cuestionando la *heteronormalidad* (Warner, 1991), ya sea por su orientación del deseo o su identidad de género, están consumiendo y produciendo Cultura Visual (Dikovitskaya, 2005; Hernández, 2004) y qué papel tienen estas actividades en su vida cotidiana, particularmente en sus centros escolares. En este contexto, aquí se presenta una serie significativa de *conjeturas* (Sebeok y Umiker-Sebeok, 1987) recogidas durante la experiencia piloto de colaboración con GaPablo –nombre ficticio–, un adolescente de 16 años que se autoidentifica como gay.

Tras haber puesto en marcha un espacio de socialización para jóvenes LGTB y AMIG@S en la Casa de a Juventud de Pamplona en octubre del 2011, Internet fue el lugar de interacción con GaPablo hasta que accedió a quedar para realizarle una entrevista. En este primer encuentro afloraron valiosos temas como las actitudes de su familia respecto a la homosexualidad, la importancia que le da a su blog/vlog y algunas cuestiones sobre lo que significa para él Lady Gaga. Fue en ese momento en el que se mostró de acuerdo con las ideas clave que aquí publico respecto a él y también en volver a encontrarnos para seguir con esta entrevista *creativa* (Douglas, 1985) y en profundidad.

Desde un posicionamiento construccionista (Guba y Lincoln, 1994) próximo a las perspectivas feministas post-estructuralistas (Haraway, 1995; hooks, 2003), ésta investigación desea ser útil para l@s profesionales de la educación y otros tipos de comunidades de aprendizaje. De esta manera, el artículo concluye con tres puntos para pensar una Pedagogía Cultural (Steingberg, 2011) atenta a la diversidad afectivo/sexual y de género: reconociendo qué y cómo se enseñan cuestiones de sexualidad y género en los centros educativos, sobre todo a través del currículum oculto; abriendo la cultura escolar a este tipo de diversidad que el alumnado ya conoce, aunque mayoritariamente gracias a los media y dirigiendo una mirada crítica a las representaciones de las personas LGTB que hace la cultura *mainstream* poniendo especial atención a cómo el alumnado se encuentra ya cuestionando esos estereotipos.

Este proyecto de tesis está siendo posible gracias a un beca predoctoral otorgada por el Ministerio de Educación y Ciencia y está relacionado con el proyecto de investigación “*Jóvenes productores de cultura visual: competencias y saberes artísticos en educación secundaria*” (EDU 2009-13712). financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Palabras clave: diversidad afectivo/sexual y de género, adolescencia, cultura visual, pedagogía cultural.

ABSTRACT

This article is a first contribution from the Ph.D. project “Young People as Visual Culture Producers Among Affective, Sexual and Gender Diversity: *Saviors*, Experiences and Identity Politics”. The main aim of the research is to explore how young people, who are questioning *heteronormativity* (Warner, 1991) by their sexual orientation and/or gender identity, are consuming and producing Visual Culture (Dikovitskaya, 2005; Hernández, 2004) and which roles this activities are playing in coping with their everyday lives, particularly in school. In this framework, the following pages provide a significant group of *abductions* (Sebeok & y Umiker-Sebeok, 1987) gathered up a long a pilot experience of collaboration with GaPablo –nick name–, a 16 years old teenager self-identified as gay.

After having launched a social club for LGTB teenagers and friends last October 2011 in the Youth Center of Pamplona (rainbowtaldea.blogspot.com), Internet interaction with him started and eventually an interview was set up. This first meeting drew out valuable issues on GaPablo’s family views on homosexuality, the importance of his blog/vlog and some insights of what Lady Gaga means to him. He agreed with the key ideas of this article concerning him and also to meet again for a second part of this in-depth and *creative* interview (Douglas, 1985).

From a constructivist standpoint (Guba & Lincoln, 1994) and very close to post-structural feminism (Haraway, 1995; hooks, 2003), this research project aims to become useful to school professionals and other learning communities alike. Therefore, this article concludes with three suggestions to develop a Cultural Pedagogy (Steingberg, 2011) which would acknowledge affective, sexual and gender diversity: adjudging which and how sexuality and gender are been taught in schools mostly by the hidden curriculum, opening school culture to this diversities which students already know about probably by the media, and addressing from a critical perspective the LGTB people represented in mainstream culture by focusing on how students are challenging these stereotypes.

This Ph.D. project is possible thanks to a scholarship and its relationship with the research project “Youth as Visual Culture Producers: Artistic Skills and Savoir in Secondary Education” (EDU2009-13712) financed by the Spanish Innovation and Science Ministry.

Key words: affective, sexual and gender diversity, teenagers, visual culture, cultural pedagogy.

1. JÓVENES NO HETEROSEXUALES: EN LOS MEDIA, EN LA LEGISLACIÓN Y EN LAS AULAS

L@s jóvenes no heterosexuales aparecen por primera vez en la literatura académica contemporánea en los Estados Unidos a finales de los 60 y en relación a la medicina, especialmente en el área de la salud mental y la categoría de “riesgo de exclusión social” —eran *homeless*, *hustlers*, *dealers*, ...— (Savin-Williams, 2009). Hoy en día son diversas las fuentes que nos hacen saber que cada vez son más quienes socializan su identidad por orientación del deseo no heterosexual a temprana edad y no por ello se encuentran en situación de desamparo o necesidad de atención psiquiátrica. Este auge de la socialización de la orientación sexual en la adolescencia y su correlato identitario se comprueba con bastante asiduidad tanto en la prensa escrita (Denoit-Lewis, 2009; Flotats, 2011) como en los resultados de diversas investigaciones en ciencias sociales, ya sea en el ámbito español (Coll-Planas, Bustamante y Missé, 2009; Pichardo Galan, 2009) como europeo (Takács, 2006, Hunt y Jensen, 2007). Personalmente también he podido conocer diversas historias y experiencias de esta socialización gracias a docentes y trabajador@s de la educación, así como del área de la juventud y de la salud, que las compartieron conmigo al inicio de esta investigación, destacando las muy diferentes maneras de ser vividas dentro de un mismo entramado urbano, Pamplona y su comarca con una población estimada de 350.000 personas. Así pues, me atrevo a afirmar que en muchos países occidentales/occidentalizados no sólo existe un número considerable de jóvenes que se autoidentifican como lesbiana, gay o bisexual sino que son ell@s mism@s quienes nos lo hacen saber, incluso sin la necesidad de preguntar.

Ante esta corriente no hay que menospreciar cómo en los últimos cinco años hemos vivido una incremento de la cultura popular y la cultura visual que tiene a este sector de la juventud como consumidor en potencia y/o como protagonista o personaje de las historias de ficción que generan. En enero del 2011 la revista *Entertainment* publicó un reportaje especial sobre personajes *gays* adolescentes en la historia de la televisión estadounidense con un total de 25 desde el año 1992 - en los media anglosajones la palabra *gay* aglutina a todas las personas no heterosexuales. En su portada dos jovencitos barbilampiños en actitud cariñosa y vestidos con uniforme *preppy* - de colegio de clase acomodada - ilustran el titular “*How a bold new class of young gay characters on shows like Glee is changing hearts, minds & Hollywood*”¹ (EW, 2010).

Echando la vista atrás, en un nuestro contexto más cercano, no fue hasta finales de los 90 que una cadena privada presentó una trama de amor adolescente y homosexual con la serie *Al salir de clase*; evento que, ante la velocidad de producción de las industrias audiovisuales, ha quedado ya muy lejano. En la actualidad la juventud lesbiana, gay y bisexual es representada regularmente en películas, series televisivas, cómics e incluso *reallities/talentshows* no sin generar debates entre diferentes sectores como la misma comunidad LGTB – Lesbianas, gays, transexuales y transgenero y bisexuales (Calvelhe, 2012; Platero, 2008).

Así mismo, a estas sinergias de la cultura *mainstream* hay que sumar las diferentes legislaciones y debates políticos, tanto a nivel estatal como internacional, en torno a los derechos de las personas LGTB. Por un lado, la legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo (vigente en 10 países de todo el mundo desde el 2001, 7 estados de los EEUU y 1 de México, y actualmente a debate en el Reino Unido). Y por otro, la ley de identidad de género que reconoce el derecho, entre

1 Traducción del autor: “Cómo una nueva clase de valientes personajes jóvenes y gays en programas como *Glee* están cambiando los corazones, la mentalidad y Hollywood.”

otras cuestiones, a la no intervención quirúrgica de reasignación de sexo para oficializar la identidad de género sentida (en España desde el 2007 y aprobada en Argentina el año pasado).

Mientras tanto en el área de la educación, la próximamente reformada Ley Orgánica 2/2006 ha sido la primera de nuestra historia en reconocer la diversidad sexual en las aulas y en alentar a su respeto y atención (preámbulo y artículos 23 y 98). No sólo no ha disfrutado del tiempo suficiente para su implantación y desarrollo sino que además muy poco de esta atención a la diversidad afectivo/sexual llegó a los currículums oficiales y menos a los libros de texto, dejando la iniciativa en manos de la voluntad del profesorado y resto de las comunidades educativas. De esta manera, lo que sabemos de su incidencia real respecto al asunto que nos concierne es muy limitado más allá de experiencias concretas que sus artífices han tenido a bien compartir (Parral Sanchez, 2011; Platero, 2008; Sanchis Caudet, 2011).

2. BREVES APUNTES SOBRE LA CULTURA VISUAL, LAS CUESTIONES DE IDENTIDAD Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La Cultura Visual ha sido un campo de estudios de configuración reciente en torno a la construcción de lo visual en las artes, los media y la vida cotidiana (Dikovitskaya, 2005:1) fuertemente ligado al capitalismo y a cuestiones identitarias, especialmente de la infancia y la juventud (Giroux, 1995; Aguirre, 2006; Hernández, 2004). Matthews (2005:206) identifica la emergencia de este campo con “[...] *the need to research and analyse a culture dominated by visual images*”². Y ciertamente, dejando la alarma a un lado, es fácil percibir como la presencia, consumo y producción del mundo audiovisual ha venido ganando en complejidad con las sucesivas revoluciones tecnológicas a lo largo de la historia, por lo que, como recoge Rose (2001:2), aun queda mucho por esclarecer sobre “[...] *what might mean for what is seen and for what, how and who sees and doesn’t*”³.

Al mismo tiempo que la educación formal obligatoria sigue centrada en la textualidad, la juventud occidental/occidentalizada vive en *comunidades hermenéuticas* caracterizadas por las multiplicidad de culturas audiovisuales y musicales, explica Martín Barbero (en Imanol Aguirre, 2009:57). Comparto mayormente la reflexión de Steingberg (2011:17) quien afirma que la gran mayoría de las personas menores de edad se ha liberado de lo que establecen los sistemas educativos de sus estados occidentales/occidentalizados y no se encuentran aprendiendo según los programas prefijados que pretenden exponerles paulatina y selectivamente al mundo adulto. Su complicidad con las tecnologías electrónicas, aunque tan sólo sea por la coyuntura espacio/temporal, promueve el cuestionando del binomio consumo/producción a pesar de que la gran mayoría no es consciente de ello, como está poniendo de relieve el proyecto de investigación en el que se inscribe este artículo y mi proyecto de tesis (EDU 2009-13712).

Explica el mismo Aguirre (2011) que l@s jóvenes presentan una necesidad entre psicológica, cultural y social por hacerse visibles en la acción social ya que es relevante para sus proyectos identitarios, sus formas de ser y de pensarse. Y es ahí donde me interesa indagar, entendiendo que las representaciones visuales que recibimos y producimos contribuyen a la constitución de nuestras maneras de vernos, sentirnos y actuar con quienes nos rodean, no desde una posición determinista sino

2 Traducción del autor: “[...] la necesidad de investigar y analizar una cultura dominada por imágenes visuales”

3 Traducción del autor: “[...] qué significa lo que se ve, y qué, cómo y quién ve y no ve.”

más bien de interacción entre las diferentes partes, importante, sin presuponer la misma situación e influencia de todas ellas.

En este contexto, lo híbrido de los estudios de Cultura Visual tiene como uno de sus correlatos educativos el concepto “paraguas” de Pedagogía Cultural, aquella que comprende que la educación acontece en diversos espacios sociales incluyendo pero no limitándose a la escuela y, por supuesto, ninguno de ellos neutro ni fuera del alcance las influencias corporativistas (Steingberg, *ibid.*). De ahí que tod@s l@s autor@s citados en este apartado coincidan en subrayar que una de las principales tareas educativas más necesarias en estos momentos es aproximarse desde una perspectiva crítica a las presentaciones visuales con las que las personas menores de edad se vinculan, prestando especial atención en sus formas de apropiación y resistencia (Hernández, 2007:30). Es con esta línea con la que deseo comprometerme académicamente.

3. EL CASO DE GAPABLO:

EXPERIENCIA PILOTO DE UNA RELACIÓN DE INVESTIGACIÓN

Como apunta el resumen, en este artículo estoy compartiendo las primeras reflexiones y *conjeturas* (Sebeok y Umiker-Sebeok, 1987) de mi tesis doctoral cuyo título es: *Jóvenes productor@s de cultura visual en torno a la diversidad afectivo/sexual y de género: saberes, experiencias y políticas de identidad*. Parto de un posicionamiento construccionista (Guba y Lincoln, 1994; Ibañez, 2003 y 2001) próximo a las perspectivas feministas post-estructuralista (Haraway, 1995; hooks, 2003) y desde este marco introduzco el proyecto dentro las corrientes de investigación cualitativa/narrativa (Clandinin y Connelly, 2000).

La estrategia metodológica elegida es la realización de una investigación/acción crítica (Suárez Pazos, 2002) que está siendo recogida en un diario de campo al poner en marcha un espacio de socialización para jóvenes LGTB y AMIG@S en la Casa de la Juventud de Pamplona que comenzó en octubre del 2011, junto con un blog y un tuenti para su difusión (rainbowtaldea.blogspot.com), primera iniciativa de este tipo en la ciudad. Eventualmente este diario se verá enriquecido: primero, con diversas entrevistas en profundidad y *creativas* (Douglas, 1985) a l@s jóvenes participantes; y segundo, y muy especialmente, con el análisis crítico del discurso y del contenido de las imágenes compartidas por l@s jóvenes.

El caso de GaPablo es el que inicia la fase colaborativa de la investigación y en estos momentos se encuentra en pleno desarrollo. Como experiencia piloto me ayudará no sólo a profundizar en lo referente al marco teórico de la tesis sino fundamentalmente a fortalecer las metodología de la misma en vistas a las futuras entrevistas.

3.1. PRIMER CONTACTO Y CONJETURAS SOBRE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DE SU PRODUCCIÓN/USO DE LA CULTURA VISUAL

Una vez que GaPablo solicitó amistad por tuenti - la red social usada por el 69% de l@s jóvenes de entre 11 y 20 años en España según el ONTSI (Ureña, 2011:106) - y se adhirió como seguidor del blog del proyecto, tuve acceso a su perfil y a su propio blog/vlog (combinación de bitácora escrita y diario audiovisual). La cantidad ingente de fotografías colgadas o en las que estaba etiquetado, sus escritos y *videoposts* eran las pruebas visuales de la compleja tarea que tenía entre manos y de la necesidad de, al menos, un encuentro para charlar con su autor y protagonista.

Mi primera intuición fue que su producción audiovisual podía leerse como una revisión contemporánea de la corriente artística (o más bien de la educación artística) auto/expresionista (Aguirre, 2000:219). Entendí que el uso de las tecnologías de la información estaban supeditadas a la figura de GaPablo, es decir, que las producciones audiovisuales en sí mismas eran sólo la vía de expresión del autor al que hacían referencia. El vlog fue la pieza fundamental para apoyar esta primera *conjetura* ya que el mismo GaPablo lo utilizó como un espacio de reflexión sobre el porqué de su actividad en Internet: *“Con el vlog no he conseguido muchas cosas generales, he conseguido más cosas personales que han sido muchas veces liberarme de todas las rayadas que me entran en la cabeza y he conseguido pasar un buen rato y ... mmm ... mi vida no ha cambiado mucho desde entonces, tengo un poco menos de vergüenza, un poco menos de la que tenía”* explica tras ser *tagueado*, es decir, retado a contestar a una serie de preguntas escritas previamente por otra persona que también tiene un vlog.

Respecto a la relación de estas producciones con su identidad por orientación sexual, en aquel momento no pude dejar de preocuparme por mi mirada prejuiciosa e intencionada hasta tal punto de desestimar ciertas evidencias audiovisuales. Aún así creí no errar al encontrar vinculaciones que apuntaban significativamente en esta dirección. GaPablo colgó en su blog un vídeo/montaje –no sé si realizado por él– dedicado a la historia de amor de los personajes de ficción Fer y David de la serie de televisión *Física o Química*. En su cuenta de tuenti tiene abierto a todos sus contactos un álbum titulado *tatus* con una larga serie de fotografías de pequeños “tatuajes” a rotulador con los colores del arco iris y símbolos masculinos enlazados que se había dibujado en diferentes partes de su cuerpo. Y por finalizar de enumerar, su nick hace referencia a Lady Gaga, *Mother Monster* como la nombra normalmente⁴.

3.2. PRIMER ENCUENTRO Y LEGITIMACIÓN DE LAS IDEAS CLAVE

Tras un intercambio algo vago de mensajes a través de tuenti GaPablo se acercó al espacio cedido por la Casa de la Juventud de Pamplona que acoge a RainbowTALDEA una vez al mes. Sabía que le quería preguntar sobre sus imágenes y blog pero él tenía una agenda clara en este encuentro, básicamente quería hablarme de su situación familiar que calificó de *“desastre”*. Respecto a lo audiovisual: Lady Gaga y el cibermundo, cosas con la *“que pasar el rato”* e ilusionarse *“ya estoy ahorrando para ir al concierto”*. Y fue en este contexto que GaPablo me autorizó a publicar su nick y edad, 16 años.

Confirmó y constaté que el mayor número de *“las rayadas”* que comentaba en aquel post del vlog son debidas a un ambiente familiar, si no homófobo ya que él no utilizó esta palabra, sí dudoso sobre el nivel de tolerancia respecto a este asunto. Y es que, a pesar de los cambios acontecidos en los últimos años y que he sintetizado al inicio de este artículo, un estudio realizado por el INJUVE en el 2010 (con una muestra de 1411 entrevistas a jóvenes de entre 15 a los 29 años) recoge que un 62,2% de la juventud piensa que le resultaría muy difícil contarle a su padre que siente atracción por personas de su mismo sexo (un 54,3% piensa lo mismo respecto a su madre) y un 36% dice que su relación paterno-filial cambiaría si lo se lo contara, con un 9,1% que prevé la ruptura de la relación con su progenitor en tal caso (Santorio y Gabriel, 2011:54-56). Así GaPablo parece estar lejos de ser un caso aislado y de que su *“desastre”* sea causa de sus circunstancias personales. Un 51,2% de

⁴ Nótese que este mismo año la cantante ha puesto en marcha una fundación contra el acoso **homofóbico** con el mismo nombre que una de sus canciones Born This Way Foundation (<http://bornthiswayfoundation.org/>) y cuenta con la colaboración, entre otras entidades, del Centro Berkman Internet y Sociedad la Universidad de Harvard.

la juventud europea LGTB que participó en el estudio de ILGA-Europe y IGLYO (con una muestra de 754 entrevistas a jóvenes de una media de edad de 22 años de 37 países europeos) expresó que había experimentado discriminación y prejuicios respecto a su orientación del deseo en su entorno familiar (Takács, 2006:40). A riesgo de caer en un racismo de nuevo cuño, cabe tener en cuenta una cuestión que apuntan ambos estudios citados anteriormente y que el militante LGTB y profesor universitario José Ignacio Pichardo Galán ha calificado como “*el desafío de la inmigración*” (2009:95), la homofobia tiende a agravarse en el caso de que familias provenientes de países de África, Europa del Este y Latinoamérica, esta última de donde procede la familia de GaPablo.

“A veces me gustaría hacer cosas ... como ir a una persona que no conozco y decirle que soy gay” me comentó tras explicarme que en su casa no sabían nada, tan sólo que le habían “pillado” en un par de ocasiones y que su madre lloró como “*si se hubiera muerto alguien*”. Recuperando del apartado 2 de este artículo la necesidad de visualización, de socializar nuestros proyectos identitarios, es fundamental en la vida de todas las personas pero de mayor importancia si cabe en las menores de edad, principalmente porque es un periodo vital en el que las herramientas para contarse/narrarse son significativamente precarias debido al “adultocentrismo” que intenta ejercer un fuerte control sobre todos los recursos materiales e inmateriales. En este sentido, y a la espera de un segundo encuentro con GaPablo, quisiera interpretar su producción audiovisual y actividad cibernética como muestra de lo que la psicología positiva a denominado *resiliencia* (Gómez Arias, 2009:48) y las teorías feministas post-estructuralistas como *capacidad de acción (agency)* (Pujal, 2003:138), lo que viene a entenderse por sobreponerse a las circunstancias, independientemente de su grado de adversidad, para encontrar la manera de llevar a cabo, atisbar al menos, un proyecto de mejora en la calidad de vida, principalmente individual pero por supuesto con implicaciones sociales.

4. PENSANDO EN LAS IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE UNA PEDAGOGÍA CULTURAL QUE ATIENDA LA DIVERSIDAD AFECTIVO/SEXUAL Y DE GÉNERO

Cuando GaPablo me contaba su situación familiar sólo puede echar mano de mi experiencia como adolescente homosexual en una familia aparentemente tradicional. *Paciencia, cabeza fría y estudios* era básicamente todo lo que tenía para aconsejarle como estrategia a medio/largo plazo y le expliqué que la situación mejoraría en cuanto consiguiera emanciparse y su respuesta fue: “*Yo no me voy a poder independizar en la vida*”. De repente entendí que la recesión económica y sus repercusiones en la situación laboral aguardan consecuencias imprevisibles también en lo personal, lo que me animó a continuar pensando en el reto que todo ello supone a la labor educativa.

En estos tiempo de declive, entre otros peligros corremos el riesgo de dejarnos llevar por la idea capitalista neoliberal de que una educación de “éxito” es aquella que trabaja por una serie concreta de competencias cuantificables que el alumnado deberá demostrar que está adquiriendo también de manera muy particular. A mi entender el peligro no residiría en otorgar competencias al alumnado –cuánto mejor sería empoderar además de “*encompetenciar*” – sino en lo que hay detrás de esos deseos de altos standards y sacrificio y que estudios como el de Gillborn y Youdell (2000) en el Reino Unido han venido a demostrar; una agenda conservadora que no quiere saber nada de las diversidades y sus complejidades socioculturales en las que vivimos, ni siquiera de la igualdad real entre mujeres y hombres. Su intención es sencillamente fortalecer el sistema educativo para hacer de él el perfecto mecanismo de exclusión social, mecanismo sobre el que Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (1991) ya escribieron en *Arqueología de la escuela* y que vuelve a ser de imprescindible lectura, si lo dejó de ser alguna vez.

En este contexto de encrucijada sociocultural y económica, me atrevo a apuntar tres primeras cuestiones, más bien provisionales y por tanto deseosas de ser cuestionadas, sobre lo que puede conllevar una pedagogía cultural atenta no sólo a la diversidad afectivo/sexual sino también a la de género:

- Es principal reconocer que *“en las escuelas la sexualidad está a la vez por doquier y en ninguna parte”* (Epstein y Johnson, 2000:122), que las aulas, pasillos, libros de textos, profesorado y resto de la comunidad educativa enseñamos sobre cuestiones de género y sobre sexo aunque no lo pretendamos. Es decir, que forma parte del currículum oculto. Es en ese decir-y-no-decir que la heteronormalidad deviene en presunción de heterosexualidad del alumnado, profesorado y familias, con lo que a su vez la homofobia y sus variantes campan a sus anchas y son usadas como armas arrojadas. Un 80% de l@s jóvenes encuestados por el INJUVE dice haber presenciado conductas homofobas en sus centros de estudios aunque paradójicamente los mismos resultados recogen una extendida tolerancia y respecto a la diversidad afectivo/sexual entre la juventud española. (Santoro y Gabriel, 2011:72-75).
- Al reconocer que enseñamos, no siempre queriendo, sobre cuestiones género y sexo, es importante asumir como nuestra tarea educativa el dar a conocer este tipo de diversidad en su misma diversidad e incluyendo sus implicaciones respecto a las múltiples formas de familias. Este dar a conocer debe ser entendido como una aproximación a las complejidades del mundo actual a la cultura escolar, realidades que una gran parte del alumnado ya conoce pero que probablemente no hayan sido reconocidas, y por tanto legitimadas, como objeto de enseñanza/aprendizaje y de esta manera se encuentren fuertemente influenciadas por los medios de comunicación y sus producciones audiovisuales. Boris Izaguirre, Jesús Vázquez y Jorge Javier Vázquez fueron las tres personas más nombradas por la juventud de la consulta citada anteriormente al preguntarles por la primera personas LGTB que les viniera a la cabeza (Ibid. p.34).
- Como explicaba en el punto 2 de este artículo, una de las tareas educativas que más preocupan a numerosos profesionales de la educación actual es la de aproximarse desde una perspectiva crítica a las presentaciones visuales con las que las personas menores de edad se vinculan, prestando especial atención en sus formas de apropiación y resistencia. Así, respecto a la diversidad afectivo/sexual y de género y con el objetivo de darla a conocer en su diversidad, el esfuerzo recaería en cuestionar y ver como el mismo alumnado cuestiona, los estereotipos que han venido representando a las personas LGTB en la cultura mainstream (principalmente con carácter cómico o victimista) abriendo paso a otras referencias más plurales y por tanto más respetuosas y enriquecedoras para todas las partes.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, I. (2000). El arte como expresión. La educación artística como autoexpresión creativa. En AGUIRRE, I. (2000) *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la expresión estética* (219-248). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- (2006) Los imaginarios visuales y musicales de los jóvenes. Datos para una cartografía de la experiencia estética juvenil y la educación. En *Actas del International INSEA Congreso "Interdisciplinary Dialogues in Art Education"*. Viseu (Portugal): Edición Digital en CD-ROOM.
- (2009) Culturas juveniles y ambientes escolares. En JIMÉNEZ L; AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L.G. *Educación artística, cultura y ciudadanía* (45-58). Madrid: Fundación Santillana-OEI.
- (2011) El mercado mediático y la configuración de los criterios y experiencias estéticas de los adolescentes. En VIADEL, M. (coord) *Infancia, mercado y educación artística* (41-58). Granada: Dykinson.
- ÁLVAREZ-URIA, F. y VARELA, J. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta D.L.
- DENIZET-LEWIS, B. (2009). Coming Out in Middle School. En *The New York Times*, Septiembre 27, 2009. [Consultado el 20/08/2011: <http://www.nytimes.com/2009/09/27/magazine/27out.html?pagewanted=print>]
- DIKOVITSKAYA, M. (2005). *Visual Culture. The Study of the Visual After the Cultural Turn*. Cambriedge, MA: MIT Press.
- DOUGLAS, J. (1985). *Creative interviewing*. Beverly Hills, CA: Sage.
- CALVELHE, L. (2012). Gay Teen Boom, drama y medias naranjas. Los productos culturales en torno a la diversidad afectivo/sexual y de género en la adolescencia reproducen la vieja historia del amor romántico. Pikara Magazine Online, 12 de marzo. [Consultado 11/03/2012: <http://www.pikaramagazine.com/?p=5216>].
- COLL-PLANAS, G.; BUSTAMANTE, G.; MISSÉ, M. (2009). *Transitant per les fronteres del del gènere. Estratègies, trajectories i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut. [Consultado el 29/09/2011: http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col_Estudis/estudis25.pdf]
- CLANDININ, J. & CONNELLY, F. M. (eds.) (2000). Narrative Inquiry. Experience and Story. En *Qualitative Research* (pp. 139-168). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid/A Coruña: Ediciones Morata/Fundación Paideia.
- EW – Entertainment Weekly (2010). *This week's cover: How "Glee" is leading TV's gay-teen revolution*. 20 de enero. [Consultado el 13/04/2011: <http://popwatch.ew.com/2011/01/20/glee-gay-teens-ew-cover/>]
- FLOTATS, A. (2011). "Por fin puedo celebrar lo que soy" Loren Svoba y Fermín Gómez cuentan a Público cómo vivirán su primer Orgullo Gay. *Publico.es*, 2 de julio. [Consultado el 10/07/2011: <http://www.publico.es/espana/384940/por-fin-puedo-celebrar-lo-que-soy>]
- GILLBORN, D. y YOUDELL, D. (2000). *Rationing Education. Policy, Practice, reform and equity*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- GIROUX, H (1995) Animating Youth: the Disnification of Children's Culture. *Socialist Review*, 24:3, (23-55).
- GÓMEZ ARIAS, A. B. (2009) Adolescentes lesbianas y gays frente a la homofobia. En PICHARDO GALÁN, J. I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en centro educativos* (37-52). Madrid: Catarata.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En DENZIN & LINCOLN (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (105-118). London: Sage Publishers.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, Cyborg y Mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

- HERNÁNDEZ, F. (2004). Mapping Visual Cultural Narratives to explore Adolescents' Identities. En HERNANDEZ, F. y GOODSON, I. (Eds.) *Social Geographies of Educational Change* (91-102). UK: Kluwer Academic Publishers.
- (2007) *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- hooks, b. (2003). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- HUNT, R. y JENSEN, J. (2007). *The school report: The experiences of young gay people in Britain's schools*. London, UK: Stonewall.
- IBAÑEZ, T. (2001). *Muníciones para disidentes. Realidad - Verdad - Política*. Barcelona: Gedisa.
- (2003). La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas. *Política y Sociedad*, 40 (1), (155-160).
- MATTHEWS, J. (2005). Visual Culture and Critical Pedagogy in Terrorist Times. *Discourses: Studies in Cultural Politics of Education*, 26 (2), (203-205).
- PARRAL SÁNCHEZ, V. (2011). Contra la homofobia y la transfobia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 414 Monográfico, (72-74).
- PICHARDO GALÁN, J. I. (coord.) (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en centro educativos*. Madrid: Catarata.
- PLATERO, R. (2008). Las lesbianas en los medios de comunicación: madres, folclóricas y masculinas. En PLATERO, R. (coord.) (2008) *Lesbianas. Discursos y representaciones* (307-338). Barcelona: Melusina.
- (2007). ¡¡Maricón el último!! Docentes que actuamos ante el acoso escolar. *Revista d'Estudis de la Violència* 3 (Julio-Octubre).
- PUJAL, M. (2003). La tarea crítica: interconexiones entre lenguaje, deseo y subjetividad. *Sociedad y Política*, 40(1), (129-140).
- SANCHIS CAUDET, R. (2011). Pero, ¿esto no iba de sexo?. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 414 Monográfico, (54-57).
- SANTORO, P. y GABRIEL, C. (coords.) (2011). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. INJUVE - Instituto de la Juventud de España. [Consultado el 09/11/2011 en: <http://www.injuve.es/contenidos.item.action?id=1484465735&menuId=2104203924>].
- SAVIN-WILLIAMS, R. (2009). *La nueva adolescencia homosexual*. Madrid/A Coruña: Ediciones Morata/Fundación Paideia.
- SEBEOK, T.; UMIKER-SEBEOK, J. (1987). *Sherlock Holmes y Charles S. Pierce. El método de la investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- STEINBERG, S. R. (2011). Kinderculture: Mediating, Simulacrazing, and Pathologizing the New Childhood. En STEINBERG S. R. (coord.) (2011) *Kinderculture – The Corporate Construction of Childhood* (1-55). Boulder: Westview Press.
- SUÁREZ PAZOS, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, Nº 1, (40-56).
- TAKÁCS, J. (2006). *Social Exclusion of Young Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGTB) People in Europe*. Bruselas: ILGA Europe.
- TALBURT, S.; STEINBERG, S. R. (2005). *Pensando Queer – Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- UREÑA, A. (coord.) (2011). *Las redes sociales en Internet*. ONTSI – Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de las SI. Fondo Europeo de Desarrollo Regional [Consultado el 01/12/2011: <http://www.ontsi.red.es/media/2011-12/1322729705471.pdf>]
- WARNER, M. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text*, 9 (4 [29]), (3-17).

LA CULTURA VISUAL DE LA DISCRIMINACIÓN: EL FACTOR DISCRIMINADOR Y SU POTENCIAL DE DIFERENCIA

CARMEN CARES MARDONES Y MARTA LOI

UNIVERSITAT DE BARCELONA

carmencares@gmail.com y martital123@hotmail.com

RESUMEN

El interés por conocer más de las manifestaciones juveniles, (sus orígenes, procesos y resultantes), principalmente desde la preocupación por su cercanía con las imposiciones del mercado y el replanteamiento de la educación formal en torno a un adecuado abordaje de esta problemática, ha desembocado en la formulación de proyectos y formación equipos de investigación dedicados a establecer conexiones que permitan indagar desde el campo de la cultura visual un acontecer que se radica en la configuración de una sociedad cada vez más saturada de imágenes.

Este documento, realizado en el marco de las II Jornadas Investigar con Jóvenes, en Pamplona, recoge nuestras experiencias conversando con jóvenes productores de cultura visual en una céntrica plaza de la ciudad de Barcelona. Desde una inicial posición como espectadoras, y una posterior disposición a investigar, centramos estos encuentros en reconocer las condiciones bajo las cuales estas manifestaciones culturales llegan a ser visibles para los transeúntes en una ciudad como Barcelona. El resultado de esta investigación denota nuestra mirada de espectadoras y hace patente la necesidad de cuestionar las manifestaciones juveniles desde distintos ángulos, y no sólo desde el establecimiento crítico hacia las nuevas condiciones sociales. Comprendiendo con ello la trascendencia de abordar estos estudios sin olvidar la continua latencia de determinados factores de organización social que, aún cuando en la actualidad se articulen de una forma distinta, emergen detrás de cada intento por diferenciarse de otros.

Contemplando la dimensión que este tema tiene, y exponiendo nuestra intención de abrir nuevos espacios de discusión que permitan ampliar estos estudios, nos concentramos en dos conceptos que hemos considerado claves para la vitalización de estos jóvenes como productores de Cultura Visual en Barcelona: Discriminación y espacio. Conceptos a los cuales hemos llegado a través de sucesivas entrevistas informales realizadas en una plaza pública en la que se reúnen los fines de semana al atardecer.

Palabras clave: cultura visual, jóvenes, discriminación, diferencia, espacio.

ABSTRACT

The interest in knowing more about the young's demonstrations (their origins, processes and resultants), mainly from the concern about their proximity to the market's impositions and the rethinking of formal education towards an appropriate management of this problem, has led into projects' formulations and research-teams' training focused on establishing connections which make possible, from the visual culture's perspective, the investigation of a happening that lies in an increasingly, image-saturated society's configuration.

This document, compiled as part of the Second Conference of Youth Research, Pamplona, reflects our experiences from dialoguing with young visual-culture producers in a central square, in Barcelona. From an initial position, as spectators, and a latent willingness to investigate afterwards, these meetings focus on recognizing the conditions under which these cultural expressions become visible to passerby in a city like Barcelona. This research's conclusion indicates our view as spectators, and it clearly reveals the need to question the young's demonstrations from different perspectives, not only from a critical point towards new social conditions. Understanding the importance as studying these issues has, without forgetting the latency of some social organization's factors, even if they're now articulated in a different way, they emerge behind every attempt to differentiate themselves from others.

Contemplating this issue's extent, and displaying our intention to open new discussion areas that will expand these studies, we focus on two key concepts which we consider important for these Visual-Culture young producers' visibility, in Barcelona: discrimination and space. Concepts to which we have come through informal interviews conducted in a public square where they meet on weekends at sunset.

Key words: visual culture, discrimination, space, difference, youths.

INTRODUCCIÓN

En el marco de las II Jornadas Investigar con Jóvenes, realizada en Pamplona, presentamos esta investigación que refleja nuestras conclusiones en torno a la producción de cultura visual por parte de un grupo de jóvenes que se reúnen a compartir los fines de semana en Carrer de Tallers. Esta investigación estuvo movilizadora por un inicial rol de espectadoras frente a la puesta en escena de las manifestaciones de estos jóvenes, a lo cual adicionamos nuestra mirada como incipientes investigadoras. Considerando que nuestro encuentro con ellos, sin ser azaroso, estaba teñido por las influencias mediáticas y culturales en torno a la idea de “joven”, decidimos considerar que nuestra posición no podía establecerse en otro lugar más que en la calle misma donde esta relación de espectador y observado se hacía patente. Un posicionamiento que nos ha otorgado la posibilidad de definirnos y definir el curso de nuestra investigación.

Colocarnos bajo la lupa de los estudios de cultura visual fue un primer paso necesario para comprender que nuestra mirada hacia ellos es construida. Reconocer que los sujetos de investigación hablan también de quién investiga. No hay una imagen sin observador/a. De esa forma se difumina la dicotomía entre observador y observado, y la distancia que históricamente ha existido entre investigador e investigado. Implica por tanto abandonar la idea de objetividad de la observación e incorporar la propia mirada, asumir que con nuestra forma de ver se está elaborando un relato conjunto, variable y cuestionable, fuera del sometimiento de los procesos de verificación. *“Cualquiera de nosotras podríamos ser un individuo para algunas cosas y no para otras. La función trata de la acción”* (Haraway, 1995: 371-372).

¿Cómo se hacen visibles para nosotros estos jóvenes? ¿Por qué lo vemos tan distintos, y qué necesidad se oculta tras la exacerbación de sus estéticas?

Cómo espectadoras, estas iniciales preguntas nos llevaron a buscar algo más que lo evidente en lo que observábamos, y a considerar que sus manifestaciones son el resultado de la conjugación de diferentes componentes que las articulan y las hacen patentes. *“La infancia es una construcción social que actualmente habla más de quien mira que de aquel que es mirado”* (Sandra Carli, 1999: 30). ¿Desde dónde miramos a estos chicos y chicas? ¿De qué forma nos colocamos como interlocutoras?

Es ese el foco central de esta investigación, entregar algunas luces de cómo hemos llegado a considerarlos productores de cultura visual desde el parámetro de lo netamente observable, como espectadoras de una escena que identificamos como creación sin someter este hecho a la máquina de la producción. Aun cuando no desconozcamos que su estética puede ser objeto de un aprovechamiento comercial, o estar sometida a cuestionamientos de autoría.

Desde esta misma perspectiva contemplamos que estas manifestaciones estéticas tienen un origen que no está solamente delimitado por la necesidad de una identidad personal, que de eso tiene mucho, sino que además están asociadas a la preexistencia de antecedentes sociales demarcados por la interacción humana entre diversos individuos.

Proponer una teoría de cómo surgen las estéticas juveniles es sumergirse no sólo en lo evidente, sino además indagar en las posibilidades u oposiciones que entrega el medio para que eso suceda. Por esa razón nos parece necesario insistir en desvelar que la actual insistencia (a veces agobiado-

ra) por investigar sobre y con jóvenes desde los estudios de Cultura Visual, si bien tiene un factor de preponderancia observable, muchas veces puede actuar como recidiva de evidenciamiento crónico. Por lo cual es imperante, sobre la base de esos conocimientos ya cimentados, profundizar en ellos para considerar en que influye la presencia de ciertas enfermedades sociales en su producción de Cultura Visual.

Colocarse como un sujeto múltiple supone entender que no hay una única mirada, sino que se entrelazan opiniones, juicios previos y a posteriori, consideraciones de dos personas que pueden presentarse como estudiantes de un máster en artes y educación, como profesoras a ratos, como hijas de, hermanas de, amigas de. Podríamos seguir enumerando identidades, pero lo importante tal vez sea lo que surge de cada posicionamiento: el intercambio de sensaciones e ideas. El miedo a entablar el diálogo con desconocidos y menores de edad. Reconsiderar anticuados estereotipos sobre las edades. Reflexionar sobre lo que significa “ser diferente”. Cuestionar los binarismos. Crear nuevos espacios de relación en los cuales salen las voces de quienes son objeto de investigación. Y en relación a ésto las eternas dudas sobre el paternalismo: ¿A quién eliges dar voz y porqué? ¿Desde qué posición le das voz? ¿Puede ser la Cultura Visual una herramienta de visibilización? Estas y otras cuestiones nos han acompañado durante nuestro trabajo con los chicos de Carrer de Tallers.

¿SON LOS JÓVENES PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL?

En los últimos años han nacido numerosas investigaciones vinculadas a conocer con mayor amplitud los alcances de la identificación cultural de los jóvenes; su relación congénita con las redes sociales de internet, su capacidad de generar propuestas estéticas alternativas a la moda, y la anarquía con la cual se presentan ante la sociedad.

De la mano de una prolífica entrada de los estudios de Cultura Visual al campo social, todo lo observable es objeto de análisis, considerándose que toda producción de imágenes es un referente para comprender las acciones sociales, y quienes las producen se convierten inmediatamente en sujetos cuestionables. Bourdieu (1993) habla sobre la “creación desinteresada”, enunciando la existencia de creadores que no reciben ingreso por sus obras, y que encontrándose en la vanguardia o el arte experimental proveen a otros productores con sus ideas revolucionarias. Estos creadores no buscan ser beneficiados económicamente, sino que el reconocimiento de sus pares es ya su paga. Esta idea de Bourdieu, en asociación con la silenciosa producción de ciertos jóvenes a nivel estético, nos entrega la certeza de que aún cuando no sean ellos reconocidos (y no se reconozcan a sí mismos) como productores, sí lo son como creadores, en el sentido que Bourdieu identifica a quienes surten a otros con su creatividad.

Hay quienes analizan ya esta situación de creación y producción, bajo los mismos códigos de hurto ignorado (Difícilmente podríamos identificar quién originó una tendencia estética, sólo podemos intuir que nace en la calle y no dentro de las fábricas, de ahí la existencia de los “cool hunter”) por los creadores, tachando a la industria de aprovechadora, pues se surte de las ideas de los jóvenes y las vuelve comercializables a nivel masivo. De esa forma los convierte en consumidores desmedidos de sus propias tendencias. En el Congreso Iberoamericano de Educación, realizado en Buenos Aires, se presentó un estado de la cuestión por parte de varios investigadores asociados a la Universidad de Navarra y Edarte (Aguirre, et al., 2010) quienes expusieron su preocupación por las actuales políticas de la industria y el cómo abordar este tema desde la educación, considerando para ello

la identificación de los jóvenes con estéticas comerciales y el uso masificado de instrumentos tecnológicos a nivel comunicacional. Aún cuando esta experiencia está centrada en Latinoamérica, advierten que no difiere mucho de la situación en España, por lo cual sus consideraciones tienen una pertinencia notable para referenciar un punto de partida a nuestra investigación. Por otra parte, los estudios realizados desde la Cultura Visual al ámbito de la Educación son muy importantes para evidenciar la necesidad de revisar las prácticas y adecuarlas de forma sustancial al nuevo escenario que circunda a los niños y jóvenes. Fernando Hernández (2010) pone de manifiesto la inherente relación entre Cultura Visual y Educación Artística, y lo imprescindible que es reflexionar las prácticas educativas sobre la base de la comprensión de la Cultura Visual, dado su carácter transdisciplinar y el lugar que está ocupando como tema en las Ciencias Sociales. Esto nos lleva a considerar que el creciente interés por observar todas las prácticas sociales bajo la lupa de la Cultura Visual, tiene su asidero en un reconocimiento de las influencias que tienen las imágenes en la configuración de nuestras formas de ver el mundo.

Con todas las consideraciones que han emergido sobre Cultura Visual; creación y producción, se establece un marco de relevancia al trabajo que se está desarrollando en el campo y se posiciona en un ángulo de aplicabilidad a toda la esfera social. En el caso específico de la producción de Cultura Visual juvenil, se ha esclarecido que desde el arte existen ya antecedentes de una falta de reconocimiento de quienes son muchas veces los generadores de una tendencia o estilo. Por lo tanto, entregar evidencias en torno a si es el mercado el que provee de estéticas de consumo o son los jóvenes quienes las crean y el mercado se las devuelve etiquetadas, es complejo y por lo demás innecesario.

Tras esta relación de creación, producción y consumo, emerge una problemática mucho más antigua y refractaria, que está por sobre las lides del mercado y fuera de las disputas de autoría: la necesidad de exacerbar la diferencia para escapar de la discriminación.

CARRER DE TALLERS

Nos acercamos a una plaza ubicada en Carrer de Tallers, en la ciudad de Barcelona; un punto de encuentro que reúne a jóvenes muy diversos en cuanto a su estilo de vestir, lo que fue un claro indicador de que estábamos frente a un grupo con el cual investigar y conocer de Cultura Visual juvenil. Inicialmente nos dedicamos a observar, la mixtura de simbologías habría sido a los ojos de los puristas una herejía visual, para nosotras un puntapié a todo lo establecido y un remezón a las convicciones tradicionales que se asoman como fantasmas en otras calles de Barcelona. No existía una unidad a nivel de estilo, un núcleo regulador, una voz cantante que marcara los límites de un movimiento enfrascado en lo convencional o la vanguardia. Más de cincuenta personas comunicándose, mezclándose, divirtiéndose, pasando un momento antes de ir al siguiente sitio, sin la intención de proyectar una imagen común. Todos los movimientos sociales han intencionado estéticas de representación diferenciadora de otras, pero en este “paraíso” híbrido lo dogmático queda fuera. La supuesta fortaleza que confiere el carácter de grupo homogéneo se destruye sin pudor: pin up, punkies, raperos, góticos, anárquicos varios, revueltos o solo juntos, en un espacio que comparten con quien quiera aun cuando el sentido de pertenencia se respira en el aire.

El acercarnos a conversar, incluso cuando nos habían visto en varias oportunidades, no fue fácil. Al temor de no poder explicar con claridad que deseábamos saber se nos sobrevenía su estética coloreada imponente, la tensión de entrar a un círculo cerrado que pensábamos no nos permitiría

entrar y la vaga idea de que estábamos entrando en un mundo extraño, ajeno e incluso peligroso. Estábamos más cerca de lo creíamos de la modelación cultural normativa hegemónica, porque no solo nos encontramos con jóvenes amables sino llanos a entregarnos información, hábiles para comunicarse oralmente, abiertos a compartir con otros distintos, y sobre todo orgullosos de ser diferentes y mostrarlo. Registramos nuestras conversaciones con ellos a través de notas reflexivas, compartimos entre nosotras y comentamos con ellos y ellas nuestra apreciación. A partir de estas experiencias definimos dos conceptos claves: discriminación y espacio, que nos han servido de soporte para la construcción de una reflexión en torno a las influencias de las estructuras sociales hegemónicas en el desarrollo de una cultura visual juvenil.

EL FACTOR DISCRIMINADOR

La característica esencial de toda marginación es la afirmación y la consolidación de las diferencias y desigualdades estructurales, que producen discriminaciones variadas entre las personas y grupos dentro de un sistema. Socialmente tenemos la inclinación a homologarnos, a restringir nuestras individualidades al marco perimetral de lo obvio, lo armónico, lo pertinente. Todo aquel que sea visiblemente distinto, actitudinalmente inadecuado, y que propicie una ruptura a la rígida esfera de lo concreto, lo real y lo acomodaticio, corre el riesgo de ser erradicado de los espacios de convivencia y destinado a ocupar otros lugares para desenvolverse con otros igualmente distintos. La cultura es una estructura irrestricta, pero aún así establece la necesidad de parapetar sus límites en cuadrículas de identificación, porque de esa manera la sociedad en su conjunto puede regular sus conductas y restringir aquellas actitudes fuera de norma.

Dentro del mismo mundo de la marginación nos encontramos generalmente con una heterogeneidad notable: las distintas tendencias de las diferentes personas y grupos afectados por el proceso de marginación social hacen que se pueda hablar de un carácter pluridimensional de este fenómeno. Esta característica, también conocida en ámbitos sociológicos como *heterogeneidad cívica* (Simmel, 1903), permite que se establezcan unos contactos selectivos entre los sujetos marginados: se vuelve posible que haya una relación entre personas que en principio no se necesitan. El sociólogo Hans Paul Bahrdt (1970) en relación a esto, habla del concepto de *integración incompleta*, que hace posible estos contactos inesperados y permite que las personas se puedan relacionar a pesar de su diferencia. Esto ocurre porque en principio la relación es funcional, lo cual significa que no hace falta implicarse del todo.

El proceso de marginación social se produce en todo sistema organizado con poder, a través del cual el desorden establecido (situación de la sociedad en que el orden social se fundamenta exclusivamente en lo económico y cuya vigencia degrada a la persona), a través de sus mecanismos funcionales, afirma y consolida las desigualdades sobre las que se asienta el propio orden social, reforzando así la solidaridad de los demás grupos sociales. Si hay un oprimido es inevitable hablar del opresor. En términos generales gran parte de la sociedad muestra dificultades a la hora de relacionarse con lo diferente, por mucho que se intente promover la idea de libertad e igualdad. Tal vez haya que cambiar igualdad por equidad. Es evidente que no todos somos iguales, que la riqueza podría residir en la diferencia, sin embargo también es evidente que los derechos y el respeto no se reparten de forma equitativa. Burke (2010) dice que aceptar lo ajeno provoca conflictos y que se genera una estrategia de *resistencia* para proteger las fronteras culturales de una invasión, pues en este caso es una suerte de autoinvación, en la que individuos de la misma cultura pero con otros intereses pretenden, no invadir necesariamente, sino existir en libertad.

La sociedad se nutre de información manipulada por las instituciones, de discursos hegemónicos que se expresan no sólo a través del lenguaje, sino también a través de las imágenes y de la estética. Uno de los procesos de subjetivación que tenemos los seres humanos es el cómo nos mostramos al mundo: qué elegimos ponernos, cómo nos peinamos, en definitiva qué hacemos con nuestra estética personal. Si ese proceso es conducido desde arriba para crear un supuesto orden y una sociedad civilizada, como consecuencia tendremos que quien no se adecúe a la norma caerá inevitablemente en un mecanismo más o menos fuerte de exclusión social, con todo lo que esto conlleva. Este efecto va acompañado de una serie de estereotipos y creencias compartidas que hablan no sólo del objeto de la mirada, sino del sujeto que mira.

“Cuando vas vestida toda de negro, la gente te mira mal. Lo asocian a satanismo o a otras cosas... Aunque lleves en la ropa símbolos que no tienen nada que ver con eso... también piensan que eres un delincuente”.¹

En nuestro trabajo de investigación nos hemos encontrado con un grupo heterogéneo de adolescentes que, a través de su manera de hacerse visibles, cuestionan la estética dominante de nuestra sociedad. En términos foucaultianos podríamos hablar de *lucha contra las formas de sujeción* (Foucault, 1983), que se pierde en cuanto hay un ejercicio de poder. Sus posibles acciones, en ámbitos como el escolar y el laboral, pueden ser estructuradas por la forma en que la sociedad, guiada por la hegemonía institucional, se relaciona con estos grupos de personas diferentes. La estética dominante y considerada correcta, adecuada, choca frontalmente con sus estrategias de resistencia, sean ellos conscientes o inconscientes de ponerlas en práctica y de crear un espacio diferente, una *heterotopía* (Foucault, 1966).

EL ESPACIO DE ASILO

La ciudad se conjuga hoy como un híbrido impersonal, ficticio y derrochador. Las moles de concreto, las grandes autopistas, los edificios antiguos conservados a modo de *in-memorial* de un pasado urbano cargado de símbolos de ciudadanía, condenados ya a desaparecer entre las fauces del progreso tecnológico. La ciudad de hoy es distinta, es menos política (Entendiéndose eso como el desuso de los espacios públicos para el ejercicio político, antes normados por el estado o la comunidad), más corporal pero más distante. A cada vuelta de esquina nos encontramos con gente, extraños que comparten nuestros espacios sin la necesidad de comunicarse más allá de lo útil; nuestro vecino es un desconocido que alguna vez hemos visto tirando la basura en el contenedor, la compañera de trabajo es una mujer que comparte la misma oficina, pero que nunca hemos visto fuera de su traje gris paseando un día por el parque. La ciudad otorga el curioso beneficio de desaparecer, de ser alguien fuera de los establecimientos del control social, de una permisividad de actuar sin sentir el yugo de la moral de pueblo. La ciudad se emplaza sobre la confusión mestiza de la independencia personal y la difuminación de los límites entre lo público y lo privado. Lo privado se ha extendido a lo público (Innerarity, 2006), se ha desplazado a esos espacios destinados antes al bien común. Ha cedido el protagonismo a las individualidades que se comunican vagamente a través del uso cotidiano de espacios, confiriendo a las relaciones una practicidad digna de análisis.

La ciudad potencia la diferencia, la hace posible, la hace menos reproachable, pero no menos existente. Lo público referencia a esos sitios en los cuales la expresión de la diferencia se hace más

1 Loi, Marta. Entrevista registrada en diario de campo. 26/11/2011

tolerable, y a su vez tan expansiva que requiere de una mayor intención diferenciadora en un intento por tener un sentido de pertenencia ya no con los espacios sino consigo mismos. La *densidad* de una ciudad, según Innerarity (2006) tiene tres dimensiones: física (la relación del espacio edificado y la superficie de la ciudad), de población (número de habitantes por superficie) y social (frecuencia con la tienen lugar los contactos). Y en esa espesura que lo íntimo se pierde y se evidencia bajo un cristal distorsionador, como si tratase de una pantalla con miles de espectadores que no observan con detención porque no le interesa conocer al otro que habita ese espacio.

Es de gran interés para quien siempre ha vivido en un pueblo emigrar a la ciudad, escapar de la presencia panóptica de la convivencia con conocidos, zambullirse en el mar de extraños que merodean las calles, fundirse en un colectivo identificable que les permita ser quienes desean. El idilio a distancia con la gran urbe se caracteriza siempre por el anhelo de libertad de acción, se enraíza a los pies de los espíritus jóvenes en su siempre constante búsqueda de aceptación a la diferencia, en su amor a la ruptura constante de los cánones establecidos. Pero una vez insertos en el núcleo conspirador de la ciudad reconocen que está conformada por pequeños pueblos, por reducidas sectas de seres agrupados en comunión, así la quimera de una pertenencia a la masa se rompe en el choque directo con la disgregación; siempre contemplada como un beneficio de algún tipo de reconocimiento territorial, y todo vuelve a comenzar desde cero. *“Cada grupo ocupa un territorio diferenciado en la ciudad para facilitar la integración de los individuos.(...) Pero esa integración no es plena ni propiamente urbana, porque no configura una relación con los diferentes”* (Innerarity, 2006: p.117). La gran diferencia se halla en que estas asociaciones de hábitat no son siempre apegadas a factores de identificación colectiva, si bien la existencia de barrios marginales reúne a personas que en apariencia tienen modos de vida similares solo lo son en un contexto económico, lo mismo sucede con aquellos en los cuales confluye una gran cantidad de inmigrantes pertenecientes a las mismas zonas geográficas. No existe una moral común, ni actitudes comunes, ni intereses comunes, entre personas que provienen de lugares distintos y con situaciones de vida distintas.

La institucionalidad dentro de las ciudades sigue estando concentrada en los mismos espacios de poder homogenizador, aquello que parece tan reprochable de los pueblos pequeños permanece aún enclaustrado en la normalización de las instancias colectivas, los edificios públicos, los hospitales, los establecimientos educativos, los centros comerciales, ejercen el rol que en los pueblos es patrimonio de cada persona; el maestro de escuela, el panadero, o la familia. Es en esas instancias de lo colectivo normado que emerge ese pueblo reprochador y discriminador de lo diferente, que aún inserto en la ciudad contrarresta los intentos por obtener la preciada libertad de identificación.

La ciudad no deja de ser un espacio que favorece la diferencia, al menos desde aquellos espacios reconocidos como públicos, que como ya mencionamos antes son una extensión de lo privado. Acoge al diferente, le permite ser visto por otros y no le prohíbe ocupar aquello que es de todos, pero al mismo tiempo le abandona, le condena a la incomunicación y al contacto superfluo.

La ocupación de espacios públicos por parte de los jóvenes (plazas, parques, calles) es un indicador de que la fantasía de la aceptación en la ciudad está aún marcada por el término tolerancia, no es una aceptación que incluya una comprensión del otro; ¿Y cómo podría comprenderlo si no le conoce, si no hace falta más que la relación funcional ceñida a los roles de cada quien? Esos espacios se han denominado *“zonas de contacto”* (Pratt, 1992, en Burke, 2010), lugares de encuentro entre personas de culturas diferentes. Donde grupos distintos encuentran puntos en común, aún cuando no exista acuerdo sobre el significado general de aquello que se está intercambiando (Galison en Burke, 2010).

La tolerancia se asume como un deber cívico de los espacios públicos, pero no de los privados y mucho menos de los institucionalizados. Si asisten a puntos de encuentro en los cuales continúan siendo extraños entre la mayoría, es porque requieren hacer factible el sueño de la libertad individual. Y aún cuando el ideal de un espacio propio no se cumpla a cabalidad, suple en gran medida la ausencia de una real aceptación a lo distinto, porque son aquellos puntos de encuentro los que otorgan la posibilidad de que esas diferencias se camuflen en la igualdad de los distintos.

LA CULTURA DE LA DIFERENCIA

Muchos adolescentes hacen lo imposible por mimetizarse con su entorno: la moda, la música, los códigos del lenguaje son herramientas para pertenecer al grupo y para no sentirse diferentes de los demás, especialmente en el colegio e instituto. Los jóvenes de Carrer de Tallers sin embargo no viven la diferencia como algo *impensable* (Derrida, 1968), sino que la ponen de manifiesto con mucho orgullo y reivindicación, olvidándose de las etiquetas de identificación colectiva. Probablemente todos los jóvenes sean productores de Cultura Visual, pero no todos están al margen de los mecanismos de producción global. Hay quienes son espejo de nuestra sociedad; reflejando una imagen en apariencia distinta, y hay quienes son un *simulacro* (Baudrillard, 2005:1978) de lo que somos, una producción del mercado social. Gracias al crecimiento del mercado mundial está cada vez más cerca la idea de una cultura homogenizadora, aún cuando en lo individual persista la libertad de elección (Burke, 2010) será cada vez más complejo escapar de las influencias del efecto globalizador y hacer visibles las diferencias personales. La cultura homogenizadora, impulsada por los mercados y la estructura, sirve de aval y de maestro apoyando a aquellos que se autodenominan “normales” en su accionar de eliminación del par distinto.

Los chicos de Taller ocupan una plaza todos los fines de semana y se convierten por unos momentos en cuerpos que simplemente habitan el mismo espacio y tiempo, sin que nadie resienta su distinción, sin que nadie los mire mal, los insulte o se aleje de ellos pensando que son peligrosos. El sábado por la tarde no tienen que pensar en si el profesor de turno dirá algo sobre las mechas de colores y el peinado que llevan, en si la ropa que elijen es adecuada para ir a clase o para ir a una entrevista de trabajo. Encuentran su espacio de libertad en el cual pueden hablar de sus intereses, transgredir la norma estética y comportamental. La irreverencia con que emplean elementos estéticos de diversas ideologías, la combinatoria de estilos que nada tienen que ver con las imposiciones del mercado, la manifestación latente de una contraposición hacia lo heteronormativo y al yugo de las definiciones de género, es ante todo una muestra de lo que la sociedad deja fuera, en una propuesta visual que solo logra ser reconocida como tal en un espacio de asilo. Su encarnizado interés en no ser etiquetados se pone de manifiesto en la mezcla de estilos, que genera desazón a quien observa, pero que es una evidencia poderosa de aquello que desean conseguir. Ser tan distintos que ni siquiera puedan ser comparados con otros igualmente distintos.

“No me quiero encasillar. Si escucho mucho un cantante no significa que me voy a vestir como ese cantante. Lo que ves aquí es que cada persona mezcla como quiere lo que quiere”.²

Lo transcendental para la sociedad no es cuán de diferentes se ven los jóvenes con sus mechas de colores y sus piercing, sino que tras de lo excéntrico de su vestuario y sus actitudes aflora una ferviente intención por romper los esquemas. O una condición cognitiva, física, o sexual de *error*, que pueda hacer peligrar la estructura del poder hegemónico. Foucault (1966), en su charla sobre el

2 Loi, Marta. Entrevista registrada en diario de campo. 26/11/2011

cuerpo utópico, afirma que enmascararse, maquillarse, tatuarse es hacer que el cuerpo comunique con fuerzas invisibles: significa dar al cuerpo un lenguaje cifrado que hace que el sujeto pueda entrar metafóricamente en un lugar diferente. Estas modificaciones de naturaleza estética permiten que el cuerpo salga de su espacio habitual y pueda habitar otro.

En nuestras charlas con ellos hemos visto cómo ponen de manifiesto la diferencia de sus gustos, de aquello que les interesa en comparación con el adolescente medio. Cultura cinematográfica y musical no comercial, pasión por el mundo del manga, acercamiento a la política, no en el sentido de afiliación a alguna tendencia sino a la comprensión de lo que ocurre en la sociedad y en el mundo. Es importante para ellos dejar en claro que no se consideran iguales a los demás, que piensan tener una cultura diferente y superior. La forma de relacionarse entre ellos es muy afectiva y táctil, independientemente del sexo, salen de la heteronormatividad condicionada socialmente. Por estas razones aceptan su exclusión y en algunos casos llegan a definirse como *frikis* (extraño, extravagante, estafalario, fanático. Personas específicamente interesadas hacia los temas de la denominada *cultura friki*: la ciencia ficción, el fantasy, el manga, los videojuegos, entre otros). Algunos de ellos vienen de pequeños pueblos de los alrededores de Barcelona en los que la situación de marginación se nota con fuerza. Podría ser el caso de un grupo de jóvenes de Reus, que se sentaba en uno de los bancos del centro de su pueblo y fue expulsado de allí por los locatarios de una tienda comercial porque alejaba la clientela. ¿La razón? Eran diferentes, raros, estridentes en un contexto en el cual todo es en apariencia políticamente correcto. No solo son discriminados o marginados en espacios públicos (que en los pueblos, barrios e instituciones continúa perteneciendo al colectivo regulador) sino además en las instituciones educativas por sus propios compañeros. Además varios de ellos manifestaron un desinterés por lo escolar, no solo por la relación con sus pares, sino también por los contenidos educativos (considerados aburridos y poco innovadores). Muchos de ellos deciden abandonar los estudios e intentar entrar en el mundo laboral.

Pero la cuestión no se resuelve. ¿A qué problemas se enfrentan a la hora de buscar trabajo? A parte de los problemas con los que todos nos enfrentamos en este momento de crisis, ellos deben contemplar el factor de discriminación por su estética. Ir a una entrevista vestido de una forma que se considera extraña no es recomendable en nuestra sociedad. A pesar de sentirse incómodos saben que en algunos momentos no pueden vestirse como quieren. Son obligados a desarrollar una capacidad de adecuación a la sociedad mayor, como lo hacen los otros adolescentes. Burke explica este mismo fenómeno de *adaptación* en el caso de los inmigrantes “*Lo que suele ocurrir es que muchos individuos (...) conviven con la cultura de acogida durante su jornada laboral y con su cultura tradicional durante su tiempo de ocio*” (2010: 56). Los jóvenes de la Plaza de Tallers, aún cuando no se sientan cómodos con su situación de adaptación son presionados a ocultar su estética frente a los poderes establecidos, sobre todo en instancias laborales, porque ya han vivido la segregación y prefieren dentro de sus posibilidades evitarla.

*“Cuando voy a alguna entrevista de trabajo me pongo ropa normal y me peino normal. Sé que tengo que hacerlo porque si no, no me dan el trabajo, pero no me siento yo”.*³

La Plaza de Carrer de Tallers juega un papel trascendental en la visualización de sus expresiones, es este sitio el que les otorga la posibilidad de expresar sin conflictos con el resto de la sociedad sus convicciones, afectividades e intereses. Aún cuando el grupo reunido es heterogéneo, y no necesariamente los chicos concuerdan en gustos estéticos y alternativas de vida, tiene en ese espacio lo

3 Loi, Marta. Entrevista registrada en diario de campo. 19/11/2011

necesario para desarrollarse en toda su amplitud y diferencia. El ser apoderada por ellos en determinadas horas del día y la semana, le confiere a la Plaza un carácter visualizador y unificador de las diferentes culturas que la comparten. No es solo el cuerpo, con su lenguaje y su vestuario, el que comunica una idea de cultura propia, sino además el espacio en el que interactúan. Los espacios tienen singularidades de dimensión física, iluminación, transitabilidad, permisividad, y visibilización, que influyen en la elección de los diferentes grupos y que conforme a sus intereses representan en mayor o menor medida alternativas de utilización.

Estos emplazamientos híbridos son parte de las culturas que acogen y convocan a otras, pudiendo fusionarlas a simple vista en una sola y hacer de la estética de representación una conjunción de tendencias y estilos. Son espacios a los que llegan y que ellos mismos crean debido al rechazo social, familiar o escolar. Las implicancias que conlleva el compartir espacios tiene como resultante una mixtura que supera lo visible, pues en este interactuar se reinterpretan elementos simbólicos y se resignifican conceptos ideológicos, dando paso a una cultura diversa, ambigua y fluctuante. Es en esa obligatoriedad de emigrar que los jóvenes usan otros espacios, y prefieren lugares públicos porque tienen la certeza de estar visibilizando una realidad que aqueja a muchos, quieren ser vistos, pero sintiendo la protección de estar entre semejantes.

APUNTES AL CIERRE

Aun cuando nuestro interés no estaba dirigido a proponer algo concreto de aplicabilidad en el ámbito educativo, nos parece una buena instancia para hacer partícipes de esta experiencia a quienes están abocados a ello. Una de las principales características que pudimos reconocer en los jóvenes de Tallers fue la sensación de rechazo en sus centros de formación. Es decir, su incomodidad se hace patente estando en espacios normados e intentando compartir con otros jóvenes que sí siguen las estructuras sociales. Estos chicos y chicas no sienten aversión por aprender, muy por el contrario, se identifican como cultos y muy capaces, y así mismo reprochan a la sociedad la aislación a que los someten. Muchos de ellos no vestían de esa forma antes de llegar a la Plaza, fueron desplazados por no tener una conducta adecuada; muy tímidos, demasiado alegres, moleestamente críticos, desconcertantemente creativos, etc. La estética puede ser considerada generadora o resultante de su diferencia con otros, es definitivamente lo más ostensible, pero no necesariamente el único objeto de análisis.

Trabajar desde la Cultura Visual es una propuesta que amplía las posibilidades de encontrar conexiones entre la multiplicidad de acciones humanas, pero no todo es novedad. En todos los períodos históricos ha existido una nueva tecnología (revolucionaria y que ha girado en 180 grados la faz de la tierra), los jóvenes han sido siempre rebeldes, a los adultos nos han parecido complejos, incomprensibles e intratables. Así mismo han sido reconocidos como creativos e innovadores, y alguien se aprovechado de su capacidad de vanguardia, aunque por supuesto no con los alcances mundiales de hoy. Si sigue existiendo esa necesidad de decodificar la juventud es porque aún no hemos asumido que la rigidez de nuestra estructuración social deja fuera al distinto; disminuye al joven y al viejo, engrandece al que sigue las normas, impermeabiliza al adulto, y se rige por la ley de la propiedad más que por la ley de pertenencia.

Es necesario educar desde la Cultura Visual, como también lo es desde la crítica al mercado usurpador. Y de la misma forma en que no podemos olvidar que somos seres sociales, podríamos considerar el retornar cíclicamente a los discursos de ordenamiento para contrarrestar los poderes de opresión con el diálogo y la reflexión.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, I., OLAIZ, I., ARRIAGA, A., VIVADOR, M. (2010) *Educación artística. Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: un estado de la cuestión*. 13-15 de septiembre (on line) http://www.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE2309_Olaiz.pdf. (Consulta: 15/03/2012)
- BAUDRILLARD, JEAN. (2005). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós. (Versión original 1978)
- BAHRDT, HANS PAUL. (1970). *La moderna metrópoli. Reflexiones sociológicas sobre la construcción de las ciudades*, EUDEBA, Buenos Aires.
- BURKE, PETER. (2010). *Hibridismo cultural*. España: Ediciones Akal.
- CARLI, SANDRA. (1999). *La infancia como construcción social*. Barcelona: Paidós.
- DREYFUS, H. Y RABINOW, P. (1983). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Chicago University Press.
- FOUCAULT, MICHEL. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Claves
- HERNÁNDEZ, FERNANDO. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro
- HARAWAY, DONNA. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- INNERARITY, DANIEL. (2006). *El nuevo espacio público*. España: Espasa
- MIRZOEFF, NICHOLAS. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- SIMMEL, GEORGE. (2010) *El individuo y la libertad. Ensayo de crítica de la cultura. Las grandes urbes y la vida del espíritu*. Revista de Estudios Sociales (Colombia), octubre 010. pp. 107-109.
- WALKER, J. Y CHAPLIN, S. (2002). *Una introducción a la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro –EUB.

DESMONTANDO LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNEROS EN LA CULTURA VISUAL.

LAS MUJERES DE VERDAD TIENEN CURVAS (PATRICIA CARDOSO, ESTADOS UNIDOS, 2001) COMO CREADORA DE NUEVOS SIGNIFICADOS

MARÍA CASTEJÓN LEORZA

**HISTORIADORA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
COLABORADORA DE IPES ELKARTEA**

RESUMEN

La juventud tiene capacidad de crear nuevos significados y manifestaciones culturales. En el proceso de creación, reinterpretación, reinvención o ruptura tienen gran relevancia los referentes visuales. Estos referentes visuales pueden fomentar la desigualdad entre hombres y mujeres. Para superarla y avanzar en la creación de una nueva genealogía que cree nuevos modelos de representación es necesario analizar los referentes con los que los y las jóvenes se interpretan a sí mismos. Las películas *Las mujeres de verdad tienen curvas* con su novedosa propuesta es el ejemplo elegido.

Palabras clave: recepción, teoría feminista, *Las mujeres de verdad tienen curvas*, nuevos modelos de feminidad y masculinidad, guía didáctica.

ABSTRACT

The youth has the ability to create new meanings and cultural events. In the process of creation, reinterpretation, reinvention or rupture are highly relevant visual referents. These visual references can foster inequality between men and women. To overcome it and move forward in creating a new genealogy to create new models of representation, it is necessary to analyze the references with which young people are playing themselves. The film *Real Women Have Curves* with his new proposal is the example chosen.

Key words: reception, feminist theory, *Real Women Have Curves*, new femininity and masculinity roles, didactic guide.

INTRODUCCIÓN

La creación de cualquier manifestación cultural y artística pasa por la recepción de referentes. Se crea según los modelos de los que se dispone. Se construyen nuevos, se dotan de nuevos significados, se fusionan o simplemente se destruyen.

Los y las jóvenes tienen capacidad de crear cultura a través de diferentes canales. No es el objeto de este artículo entrar a debatir si la juventud crea nuevos referentes o se dedica a reinterpretar los ya existentes. Se asume que como personas con capacidad creativa, tienen la posibilidad de crear cultura en el sentido más amplio del concepto.

PUNTO DE PARTIDA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los medios de comunicación de masas –cine, televisión, publicidad y web 2.0- junto con la familia y los centros educativos son los principales agentes socializadores. Ofrecen información y crean modelos de referencia a partir de la creación de un imaginario colectivo compartido y reconocido. Este imaginario se construye sobre referentes de la realidad, que a su vez se construyen a partir de los estereotipos. Éstos simplifican los rasgos generales que definen a los diferentes grupos sociales, a saber; jóvenes, inmigrantes, trabajadores y trabajadoras y un largo etc (Aparici, 1996; Burke, 2005).

La recepción de la información en general y de los modelos y estereotipos en particular, dependerá de diferentes factores como la educación, edad, extracción social, raza etc. En última instancia son espectadores y espectadoras los y las que con su bagaje construyan los significados.

Los estereotipos de género dividen las representaciones en feminidades y masculinidades patriarcales, desiguales por definición. A través de representaciones dicotómicas y en muchas ocasiones enfrentadas, perpetúan (y acentúan) la desigualdad de género. No obstante, existen otro tipo de representaciones que rompen con los modelos hegemónicos y ofrecen nuevas posibilidades de identificación y de creación de nuevos referentes. Es el caso de la película *Las mujeres de verdad tienen curvas* de Patricia Cardoso (Estados Unidos, 2001).

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS A PARTIR DE UN CASO PRÁCTICO: ‘LAS MUJERES DE VERDAD TIENEN CURVAS’. ELABORACIÓN DE LA GUÍA DIDÁCTICA.

La experiencia y las conclusiones que a continuación se exponen se basan en el trabajo realizado desde el año 2006 hasta el 2011 en IPES Elkarte (Pamplona)¹.

Con el objetivo de analizar las representaciones de las feminidades y de las masculinidades, se aporta una propuesta novedosa de análisis que se concreta en la guía didáctica, que combina aspectos de la teoría feminista con la narrativa cinematográfica². Al mismo tiempo que se exponen los ejes de la propuesta metodológica, se incluyen las conclusiones extraídas a partir del trabajo práctico realizado con la guía. Se desarrollaron dos formas de trabajo. Por un lado se aplicó la guía directamente desde IPES y por otro, se formó a profesorado y a personal de diversas asociaciones para que pudieran trabajar la guía³.

El trabajo con la guía didáctica se estructuran en tres sesiones, aunque admite variaciones según las diferentes realidades y circunstancias. Se comienza con una primera sesión para ubicar la trama y los personajes en su escenario concreto. En el caso de *Las mujeres de verdad tienen curvas*, el escenario

1 Desde el año 2006 IPES Elkarte trabaja en el ámbito del cine y la educación. Estos esfuerzos se concretaron en 2010 en una serie de Guías y Unidades Didácticas, que se recogen en un espacio web propio “El Cine, el Mundo y los Derechos Humanos” (www.cineddhh.org). Queremos aportar claves que permitan analizar y entender el cine desde una perspectiva crítica. Por eso utilizamos el cine para comprender el mundo desde el punto de vista de los derechos humanos con una atención especial al enfoque de género, como columna vertebral de nuestra interpretación.

Todos los materiales didácticos que se elaboran incluyen la perspectiva de género, que implica reconocer las desiguales relaciones de poder que existen entre mujeres y hombres. Además, algunas guías se centran específicamente en los Derechos Humanos de las mujeres, así como en las nuevas representaciones de los personajes femeninos. El equipo Pedagógico que realizaba las guías estaba compuesto por Andrea Aisa Vega, María Castejón Leorza y Cristina García Purroy. Así mismo, la guía forma parte del libro digital 25 años de cine. Muestra Internacional de Cine y Mujeres de Pamplona.

2 Se recomienda completar y simultanear la lectura de este artículo con la guía.

3 El profesorado (Educación Secundaria) se formó en el curso 2010-2011 con el curso “Cine y Derechos Humanos. Aplicaciones prácticas para el aula.” (18, 20, 25 y 27 de enero y 1, 2 y 3 de febrero del 2011) en Colaboración con el Departamento de Innovación Educativa del Gobierno de Navarra- Centro de apoyo al profesorado de Pamplona. Para formar al personal de las asociaciones, se realizaron talleres específicos para exponer la guía y explicar la metodología a seguir.

se sitúa en Los Ángeles (California) y en las condiciones sociales y culturales de los y las chicanas. Se hará especial mención a la situación de las mujeres como transmisoras de la cultura y costumbres y como trabajadoras del sector textil. Además, se presentan los personajes principales.

Tras el visionado de la película en una segunda sesión, en la tercera se trabaja con la propuesta presentada desde las claves de la educación en igualdad.

El trabajo realizado directamente desde IPES permite extraer diferentes conclusiones de los y las jóvenes como receptores de cultura visual y como potenciales creadores. Dichas conclusiones se basan en la experiencia personal como docente desarrollada en el curso 2009-2010 en tres centros de secundaria de Pamplona y comarca⁴.

A continuación se desarrollan los epígrafes que componen el taller posterior al visionado de la película que contienen las claves para educar en igualdad y crear nuevos referentes.

PROTAGONISMO FEMENINO Y MODELOS QUE REPRESENTAN

El protagonismo de los personajes femeninos es el primer tema a tratar por su relevancia y consecuencias. Dejar de ser personajes secundarios vehicula la posibilidad de desarrollar las identidades y subjetividades femeninas. Si los personajes femeninos son protagonistas como en *Las mujeres de verdad* se visibilizan las diferentes realidades, circunstancias e historias de las mujeres.

Una vez identificado el grado de protagonismo se analizan los modelos de mujeres que representan estos personajes y con qué estereotipos se relacionan. Se debe comprobar si se representa a las mujeres como cuidadoras o como mujeres objeto o, por el contrario, componen nuevos modelos de mujeres capaces de nutrir una nueva genealogía. Los medios construyen de modo genérico una feminidad patriarcal que se basa en dos referentes contrapuestos: en los estereotipos de mujer santa y mujer fatal/objeto. A la santa se la venera y a la fatal se la teme y en última instancia se la desprecia. La santa, con su evolución y variaciones, cumple las funciones que la sociedad patriarcal impone a las mujeres: cuidado del hogar y de la familia, sexualidad ligada a la maternidad y adscripción al espacio doméstico. La mujer objeto se construye a partir de su cuerpo, para el disfrute visual de los hombres. Como no cumple con los rasgos de la mujer santa se la condena. Así se refuerza la moralidad patriarcal. Para que exista la santa necesariamente debe existir la sexuada por lo que ambos modelos se retroalimentan obviando los modelos intermedios.

En el caso de la película de Patricia Cardoso, el protagonismo de los personajes femeninos es importante. Destacan los personajes de Ana (América Ferrara), Doña Carmen (Lupe Ontiveros) y Estela (Ingrid Oliu). Dada la edad del alumnado la identificación con el personaje de Ana es cuasi inmediata y total. El protagonismo de Ana impone su punto de vista. Espectadoras y espectadores transitan por su devenir.

Ana y en menor medida el personaje de su hermana Estela representan una feminidad no patriarcal que se enfrenta con la feminidad tradicional desde la que se construye el personaje de Doña Carmen. El enfrentamiento entre ambos modelos es uno de los ejes de la película. El alumnado adolescente se identifica con la feminidad de Ana. Tanto las chicas como los chicos entienden su deseo

⁴ En el primer y segundo centro, en cuatro sesiones por centro la que pasaron cuatro grupos de 1 y 2º de la ESO y dos de 1º de Bachillerato. El tiempo del que se disponía era únicamente de una sesión, por lo que se utilizaron fragmentos de la película. En el segundo con dos grupos diferentes de la ESO se vio la película y se realizó el taller.

de continuar con sus estudios ya que por las referencias y modelos de vida que tienen ven natural que las chicas continúen con sus estudios en la Universidad. El sentimiento fue unánime.

REPRESENTACIÓN DE LAS MASCULINIDADES

Del mismo modo que se estudian las representaciones de las feminidades, es fundamental analizar la construcción de las masculinidades. Ver si se adscriben a creencias y prácticas tradicionales o patriarcales o se adscriben a las denominadas nuevas masculinidades. La masculinidad tradicional se basa en la dominación. Los hombres dominan el espacio público y tienen poder económico, político, social y cultural. Están ausentes del espacio doméstico –para ellos no es espacio doméstico sino privado- y las tareas del cuidado no les competen. La masculinidad alfa, la masculinidad dominante que usa la violencia para resolver los conflictos y no considera a las mujeres como una igual, es el referente mayoritario para los hombres. Las nuevas masculinidades se definen en contraposición a las primeras. Las mujeres son una igual. No se las considera seres dependientes cuya única función es el cuidado y su ámbito el doméstico. Las relaciones entre géneros son por lo tanto más justas y equitativas.

Las mujeres de verdad presenta una masculinidad no patriarcal. Es más, los grandes aliados de Ana serán su padre (Jorge Cervera Jr.) y su abuelo (Felipe de Alba). Serán ellos quienes le permitan ir a la Universidad. Anteponen sus estudios y su libertad al cuidado de su madre que espera de ella que siga sus pasos o de su familia.

El alumnado identifica el apoyo de los hombres de la familia de Ana frente a la férrea oposición de Doña Carmen. Con unanimidad consideran su comportamiento como el correcto y se identifican con las actitudes del personaje de Jimmy.

USO DE LOS ESPACIOS. ESPACIO PÚBLICO Y ESPACIO PRIVADO

De la mano de una de las principales aportaciones de la teoría feminista, la división de esferas -la pública, la privada y la doméstica- basada a su vez en la división sexual del trabajo, cabe señalar la importancia de percibir los espacios en los que intervienen los personajes (Murillo, 1996). La teoría que tiene su grado de complejidad resulta muy accesible al alumnado a través del ejemplo de la película. Las protagonistas transitan en el espacio doméstico ya que el trabajo del taller se puede considerar como una extensión del trabajo doméstico. El personaje que rompe es el de Ana a lo largo del film con sus largos viajes en autobús al instituto y finalmente con su marcha a la Universidad.

El alumnado asume que en los hogares existe un mayor trabajo doméstico realizado por las mujeres. Todos afirman colaborar en el trabajo del hogar ya que la mayoría de sus madres trabaja. Sus modelos de referencia distan mucho de ser los del personaje de Doña Carmen.

REPRESENTACIÓN DEL CUERPO Y LA SEXUALIDAD

La representación del cuerpo y la sexualidad es otro pilar del análisis de la guía. La cuestión es identificar cómo se representa el cuerpo de las mujeres en el cine desde dos dimensiones: por un lado, indicar si los personajes se construyen a partir de su físico; por otro, si las mujeres tienen el control de sus propios cuerpos. Asimismo, es importante advertir cómo se representa la sexualidad: si está ligada sólo a la interpretación patriarcal de la reproducción o si es fuente de salud, deseo, amor y placer.

Todas las protagonistas de *Las mujeres de verdad* son mujeres que no se adscriben al canon de belleza occidental. Son mujeres que como reza el título son reales, imperfectas, tienen carne y curvas.

El alumnado acepta a través de la identificación con los personajes que los cuerpos que representa la película son los mayoritarios y reales y no sólo se muestran los cuerpos de mujeres jóvenes. No obstante, tienen muy interiorizado y asumido el referente de actrices o modelos. Se observa un desfase entre lo que consideran normal y el ideal irreal que se transmite a diario por los medios de comunicación y por la Red. No es habitual para ellas y ellos encontrar en las películas mujeres que muestren los cuerpos que se ven en la película.

La sexualidad de Ana es otro tema relevante. En su proceso de madurez, y en el viaje que recorre a lo largo de la película para hacerse adulta, perder la virginidad es otra de las pruebas que supera. La responsabilidad con la que encara las relaciones sexuales, así como la libertad que dictamina su elección, tiene un componente didáctico claro que se resalta y aprovecha en el trabajo con el alumnado. Todos y todas asumen la necesidad de tomar precauciones y la libertad a la hora de decidir sobre el momento de tenerlas.

La decisión de perder su virginidad será otro de los motivos de enfrentamiento generacional con su madre, quien la tacha de puta y de no haberse valorado lo suficiente, y que a su vez posibilita de nuevo la empatía con Ana.

VIOLENCIA DE GÉNERO. VIOLENCIA ESTRUCTURAL

Vale la pena identificar si se produce violencia de género, y cuando se produce, qué grado de violencia existe: estructural, física o psicológica. Cómo se representa, si se naturaliza, si se denuncia. En *Las mujeres de verdad* no existe violencia física contra ningún personaje femenino. La violencia es estructural. Se concreta en la falta de opciones para elegir en libertad. La violencia la ejerce Doña Carmen que quiere obligar a su hija a llevar la misma vida que ella. Quiere impedir que sea libre para elegir un destino diferente al suyo.

Resulta complicado hacer entender al alumnado que la violencia de género va más allá de los golpes y el maltrato físico a las mujeres en el seno familiar.

NUEVOS MODELOS DE REPRESENTACIÓN Y DE IDENTIFICACIÓN

Para finalizar, un elemento más de análisis es comprender las nuevas formas de representación de los modelos de los personajes femeninos y masculinos en el cine. Ver qué función cumplen en el relato. Observar si son víctimas. Y si son heroínas, qué tipo de heroínas representan.

En *las mujeres de verdad* destacan dos heroínas. Los personajes de Ana y su hermana Estela. Ambas son mujeres fuertes que se sobreponen a sus circunstancias en las que su origen chicano tiene mucho que ver. Vencen como buenas heroínas todas las dificultades y consiguen alcanzar sus sueños.

Otro aspecto novedoso es el tratamiento de la relación sentimental entre Ana y su compañero de instituto Jimmy. Tras tener una relación sexual con Jimmy, Ana decide y entiende que se ha tratado de esa ocasión y que ahí termina. Rompe con el ideal romántico (Herrera Gómez, 2010) que representa con demasiada asiduidad el cine.

Para alumnos y alumnas resulta muy positivo conocer películas que les presenten realidades de mujeres y hombres que se alejan de las representaciones patriarcales y que deconstruyen los estereotipos de género. Permite crear nuevos referentes tanto femeninos como masculinos que sin duda son el punto de partida para crear una cultura más igualitaria, más rica, más justa; en definitiva más libre.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, ROBERTO. (coord.) (1996): *La Revolución de los medios audiovisuales* Madrid: Ediciones de la Torre.
- BOU, NURIA. (2006). *Diosas y tumbas: mitos femeninos en el cine de Hollywood*. Barcelona: Icaria.
- BURKE, PETER. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- ESTEBAN, MARI LUZ (2004). *Antropología del cuerpo: género, itinerarios corporales, identidad y cambios*. Barcelona: Bellaterra.
- GARCÍA GONZÁLEZ, ANDREA. (2008). *Clases de cine: compartir miradas en femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad.
- HERRERA GÓMEZ, CORAL. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Fundamentos.
- INSTITUTO DE LA MUJER. (2008). *Otras formas de narrar y de representar la realidad: La creación de relatos audiovisuales desde las mujeres*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión RTVE.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER. *Coeducar. Recursos didácticos*. DVD-ROM. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 2008.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER. (2008) *Recursos didácticos para la materia optativa Cambios sociales y género*. DVD-ROM. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2008.
- LIENAS, GEMMA. (2012). *El diario violeta de Carlota*. Barcelona: El Aleph.
- MENÉNDEZ MENÉNDEZ, M. ISABEL; FERNÁNDEZ MORALES, MARTA. (2004). *Género en primer plano. Guía didáctica para el análisis no sexista de productos cinematográficos*. Oviedo: Coleutivu Milenta Mujeres.
- MENÉNDEZ MENÉNDEZ, M. ISABEL; FERNÁNDEZ MORALES MARTA. (2009) *Miradas en resistencia. Guía didáctica para el análisis feminista del cine contemporáneo*. Oviedo: Coleutivu Milenta Mujeres.
- MIGUEL DE, CASILDA; OLABARRI, ELENA; ITUARTE, LEIRE. (2004). *La identidad de género en la imagen fílmica*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- MURILLO, SOLEDAD. (1996). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Madrid: Siglo XXI de España.
- UNIVERSIDAD DE ALICANTE (2006). *Construcciones culturales de la maternidad en España: la madre y la relación madre-hija en la literatura y el cine contemporáneos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- VVAA. (2010). *Cine y género en España*. Madrid: Cátedra.
- VVAA. (2008). *Las mujeres cambian la educación: investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid: Narcea.
- VVAA. (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Grao.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- CASTEJÓN LEORZA, MARÍA (edra). (2011). *25 años de cine. Muestra Internacional de Cine y Mujeres de Pamplona*. Pamplona: IPES Elkarte. <http://www.muestracineymujeres.org/> (Consultado 01/03/2012)
- IPES ELKARTEA. (2011) *Guía didáctica Las mujeres de verdad tienen curvas*. Pamplona: IPES Elkarte. <http://www.cineddhh.org/guias-didacticas/mujeres-de-verdad/i-introduccion/> (Consultado 26/02/2012)
- IPES ELKARTEA (2011). *Curso Cine y Derechos Humanos aplicaciones prácticas para el aula*. Pamplona, IPES Elkarte. <http://cineddhh.wikispaces.com/> (Consultado 14/01/2012)

AUDIOVISUALES

Las mujeres de verdad tienen curvas. 2001. [Dvd Vídeo]. Dirigida por Patricia Cardoso, Cameo, 2002. 90'

Mujer y Cine I. El mito del amor romántico. 2012. Dirigido por Carmina peñate y Olaia Santarén, Terra noticias Tv, 4'36''<http://noticias.terra.es/videos/actualidad/fichavideo.aspx?itemurl=%2F2012%2Fgente-y-cultura%2F0315%2Fvideos-media%2Fmujer-cine-i-coral-herrera-maria-castejon> (Consultado 18/03/2012)

COSPLAY: ENCARNACIÓN DE NARRATIVAS DE ANIME Y MANGA (RELATO DE UN PROCESO EN PROGRESO)

CLAUDIA A. CASTELÁN GARCÍA

UNIVERSITAT DE BARCELONA

chispillatronik@gmail.com

RESUMEN

Este texto comparte la reflexión de la investigadora sobre sus pasos hacia un posicionamiento teórico que le permita indagar en la práctica emergente cosplay y crossplay. La autora parte de la noción de estilo en los estudios culturales hacia un marco teórico performativo y queer.

Palabras clave: cosplay, estilo y subcultura.

ABSTRACT

This paper shares the reflection work of the researcher on her steps towards the theoretical position about the emerging practice cosplay and crossplay. The author starts from the notion of style in cultural studies to the theoretical performative's framework and queer.

Key words: cosplay, style and subculture.

INTRODUCCIÓN

¿Es probable que alguien no recuerde algún referente visual japonés? ¿Es probable que tengamos en la cabeza algún personaje de las narrativas japonesas como Candy Candy, Remi, Astroboy, Ranma ½, Doraemon o tal vez Chihiro? Japón está de alguna manera presente en el imaginario global. Hoy en día ha cobrado más fuerza debido a la expansión de productos derivados, en principio, del manga y del anime. Pero también se ha volcado en estilos espectaculares de vestir, mezcla de la recolección de pasados estilos subculturales provenientes de Londres, o estilos dramáticos que conjuntan el teatro kabuki con una cercanía al estilo de Cristina Aguilera en Estados Unidos. También están la práctica del disfraz como es el cosplay¹, el animegao² o kigurumi³, en la que se encarna a un personaje ficticio, ya sea humano o no.

Se debe entender que el manga y el anime son parte de un fenómeno mundial con implicaciones amplias y profundas, una gran diversificación de géneros y temáticas que se entrecruzan con los es-

1 Acrónimo de la voz inglesa costume play; Santiago (2011) lo describe como la tendencia a caracterizarse y actuar por diversión como los protagonistas de diferentes manga, anime, series de televisión películas, video-juegos o grupos de música. En la página Nipponia, se describe como la moda del juego de disfraces, se desarrolla a mediados de los noventa en Japón y se extendió por el mundo cuando algunos adultos-jóvenes comenzaron a vestirse como personajes de anime, acudían a los komike (mercados de cómics) y paseaban por las calles del distrito Akihabara de Tokio, disponible en <http://webjapan.org/nipponia/nipponia40/es/feature/feature14.html>

2 Variante del cosplay kigurumi que emula fielmente a un personaje de manga o anime. Es todavía una parte muy secundaria de la escena del cosplay en Japón, emular un personaje dado del anime en la apariencia exacta, y en la personalidad. Por vestir un traje de cuerpo entero o una máscara, los cosplayers del kigurumi pueden conseguir más acercarse a la apariencia del personaje original, especialmente en el caso de los personajes animales o personajes sumamente estilizados. Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Animegao>

3 Nombre en para los disfraces de personajes animales. El nombre viene del término japonés Kiru: vestir y Nuigurumi: animal de juguete caracterizado. Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Kigurumi>

tilos del vestir o disfraces. La emergencia y popularización de estos productos se ha extendido por el mundo por medio de prácticas intrincadas entre objetos de consumo, representaciones de personajes de diversas narrativas, relación de comunidades y producción-reproducción de imágenes.

Del 29 de octubre al 1 de noviembre se celebró en Barcelona el XVII salón del manga, un universo complejo de comunidades relacionadas a las producciones, tradiciones, costumbres y, sobretudo, imágenes relacionadas a la producción de mundo japonés. Como parte de la investigación doctoral que realicé en la Universidad de Barcelona sobre las prácticas de disfraz y de estilos juveniles, realicé una indagación en este evento, que consistió en preguntas exploratorias y observación no participante para conocer más sobre el fenómeno denominado cosplay y crossplay⁴ que se manifiesta ampliamente a través de concursos en los que cosplayers deben realizar una presentación es decir, tomar las particularidades del personaje que encarnan y hacer una puesta en escena. No solo los concursantes se disfrazan, gente de diversa edad se disfraza de sus personajes favoritos, así como el hecho de que cada año se sume más gente a dicha práctica.

UN PUNTO DE PARTIDA PARA LA INVESTIGACIÓN

Ha pasado ya casi un año y medio desde que comencé el doctorado en Arte y Educación. Este tiempo que ha sucedido a través de seminarios temáticos, jornadas, exposiciones de compañeros de grados avanzados y titulados, discusiones y debates con compañeros de clase, nuevas lecturas así como relecturas de textos con una mirada diferente, me ha ayudado a centrarme más hacia el enfoque construccionista. Con esfuerzo he logrado hacer distancia para dejar de lado los marcos socioantropológicos con los que he crecido y he experimentado la investigación social, que de alguna manera tienen relación al campo de la cultura visual.

Me resultaba necesario hacer el ejercicio de desplazamiento para realizar la investigación doctoral como una metáfora del juego de billar: colocar y reconocer las piezas en el centro, desplazarme alrededor de ellas para lograr diversas perspectivas, observar cómo, según mi postura frente a ellas, habían incidencias luminosas o más sombrías, encuadrar téminos, imaginar líneas de contacto o intersecciones, necesitaba esta movilidad para comprometerme a la complejidad que existe respecto de los objetos y sujetos a conocer. Y al final de tanta confusión, decidir. Resolver qué se pone en foco, qué queda fuera de campo (de momento), escoger piezas, nociones y rutas para confrontar un parte inicial del trabajo de investigación. Confrontar el miedo a escribir, a poner en papel las ideas.

Por lo que este trabajo debe leerse como un esfuerzo y ejercicio por parte de la investigadora para salir(se) de sus propios marcos de comodidad, identificar sus saberes pero también sus carencias y confrontar el proceso de investigación como un continuo, como una narración de la que devienen, sobre todo, decisiones para que ésta tome forma y se pueda atrapar en el tiempo.

RECAPITULACIÓN DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN: TIEMPO Y LOCALIZACIÓN

Recurso a la definición de Mitchell sobre la Cultura Visual como un campo interdisciplinar que estudia la construcción social de lo visual y la construcción visual de lo social a partir del *giro pictórico*⁵

⁴ Es una variante del cosplay en el que la persona se disfraza de un personaje del género opuesto, disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Crossplay>

⁵ Guasch, A. (Diciembre, 2003). Los Estudios Visuales. Un estado de la cuestión. Los estudios visuales en el siglo 21 [en línea], núm. 1, pp. 8-16. Recuperado el 14 marzo de 2012, de <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/guasch.pdf>

en el que pone el énfasis en el lado social de las imágenes como una compleja interacción entre la visualidad, las instituciones, el discurso, el cuerpo y la figuralidad. En donde se da al espectador, a la mirada, a las prácticas de observación y el placer visual formas alternativas a las tradicionales respecto de las lecturas unidas a procesos de desciframiento, decodificación o interpretación. Esto permite entender otro tipo de relaciones sobre las prácticas que llevan a cabo los jóvenes en relación a la socialidad y las imágenes con las que cotidianamente conviven. El uso y apropiación que hacen de ellas.

Como Hernández (2007) afirma, no queda claro cómo se pueden abordar los temas relacionados con lo visual por medio de estudios empíricos o en la escuela. Hace falta echar mano de métodos de interpretación e investigación aparecidos a partir del debate postestructuralista.

DE 'OBJETO DE ESTUDIO' AL INTERÉS POR 'SUJETOS DE CONOCIMIENTO'

Cuando ejercía como docente en el nivel preparatoria me sentía incómoda con la manera en que los estudiantes de entre 16 y 18 años hablaban de “los jóvenes”. Impactada les preguntaba: - pero ¿qué ustedes no son jóvenes?. Lo mismo sucedía con los compañeros del Máster Interuniversitario en Juventud y Sociedad, en donde se debatían acalorados puntos sobre políticas de juventud para los “jóvenes”. Me parecía que la categoría “joven” era una entidad lejana, ausente y fantasmagórica, un “otro” ausente e intangible. En general, era una manera en que se demostraba la distancia necesaria, hasta diría, correcta, con la que se debieran narrar⁶ los paradigmas positivistas, con el fin de que los investigadores sean impersonales con sus “objetos de estudio”. ¿Qué pasaba?, ¿por qué nadie se asumía como encarnación juvenil?

Han resultado de gran utilidad para entender y asentar las intuiciones asistir a las I Jornadas “investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas”, realizadas en Barcelona el 27 y 28 de enero de 2011, impulsadas por el grupo de investigación *Esbrina, Subjetivitat i entorns d'aprenentatge contemporanis*. Así como las II Jornadas “Investigar con Jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de Cultura Visual?”, celebradas el 10 y 11 de febrero de 2012 en Pamplona y organizadas por el grupo de investigación *EDARTE* de la Universidad Pública de Navarra, en colaboración con el grupo de investigación *ESBRINA* de la Universitat de Barcelona. Me han ayudado a situarme como investigadora, a situar la diversidad de las temáticas pero sobre todo a reflexionar qué es o qué pretendo y cuáles son los intereses respecto de la investigación en el tema de la juventud y la responsabilidad con los abordajes.

Los cambios que suceden en las representaciones de la juventud y la relación a sus saberes como a sus prácticas de los consumos necesitan ser ampliados bajo otros esquemas de análisis. Desde la perspectiva culturalista y construccionista, la juventud es una realidad social, discursiva, producto de una época y un contexto (Buckingham citado en Hernández, 2007). Me interesa problematizar categorías que se presentan como naturales, a través de parámetros cronológicos y biológicos, que no se problematizan.

Por lo que me interesa reflexionar en torno a las prácticas cosplay y crossplay no como una tribu urbana sino como la emergencia de un fenómeno complejo que relaciona diversos productos y saberes para su práctica.

⁶ Entiendo una narrativa como lo hace Hernández (2007), como una forma de establecer cómo ha de ser pensada y vivida la experiencia.

ESTUDIOS DE CULTURAS JUVENILES Y ESTILO.

Al comienzo de la tesis me planteaba realizar una investigación sobre jóvenes a través de considerar la línea de estudios subculturales utilizada desde el campo de los Estudios Culturales. Considerando la noción de “estilo” trabajada por teóricos como Clark, Hall, Jefferson y Hebdige, que me guiara para entender lo que sucedía con las prácticas cosplay y crossplay.

En *Resistance through rituals* (Hall, 1976), los autores partían de la premisa fundamental de que el *estilo* podía ser leído empleando el concepto gramsciano de la hegemonía, interpretando la sucesión de estilos culturales juveniles como formas simbólicas de resistencia, que fue característico del periodo de la posguerra. Pero ¿es la intención de esta práctica del vestir y disfrazarse de resistencia? ¿podríamos afirmar que la práctica cosplay y crossplay son subversivas? ¿O será que el marco sobre la hegemonía ha sido rebasado? ¿En qué contextos? Es probable que la práctica crossplay no sea subversiva pero ¿de qué manera contribuye a pensar la identidad sexual al propio crossplayer? ¿De qué manera impacta en un contexto específico? ¿Qué diferencia tiene con el disfraz, que suele ser más pesado y declarar el anonimato?

Judith Butler (2007) se opone a formular juicios sobre lo que distingue lo subversivo de lo no subversivo, pues considera que no se pueden formular de manera que soporten el paso del tiempo. Subraya la importancia del <<contexto>>, entendido como unidades postuladas que experimentan cambios temporales y revelan su falta de unidad esencial. Es importante recalcar que existe una distancia considerable de tiempo y espacio entre las prácticas de estilo de posguerra y las prácticas cosplay y crossplay.

Sobre las prácticas subversivas, Butler (2007) nos advierte que, al igual que las metáforas, corren el riesgo de perder su carácter metafórico a medida que éstas se consolidan como conceptos con el tiempo, convirtiéndose en clichés adormecedores a base de repetirlas, por lo que la subversión corre el riesgo de convertirse en un valor de mercado. Y si es así, ¿qué relación tiene este valor de mercado con la práctica? ¿Cómo se asume por los crossplayers?

Los estudios sobre culturas juveniles que emergen desde el enfoque de los estudios culturales han dibujado un panorama sobre lo juvenil, según las autoras latinoamericanas Rossana Reguillo (2003), Ana Padawer (2004) y Silvia Elizalde (2006), androcentrista, esencialista y romántica sobre los fenómenos entendidos como subculturales. Lo que ha generado una tipología localizable de jóvenes a través de los estilos, creando patrones identificables que les encasillan, etiquetan y que alimentan un imaginario estigmatizado de relaciones fáciles por la composición de elementos del estilo.

Rossana Reguillo (2003) afirma que en los estudios sobre culturas juveniles hay una tendencia fuerte a “(con)fundir” el escenario situacional con las representaciones profundas de los jóvenes entendidos como contestatarios o marginales (que a la vez se vincula por el imaginario en la espectacularidad de estilos de vestir), estableciendo una relación mecánica y transparente entre prácticas sociales y universos simbólicos. Lo que genera un discurso de ruptura entre el joven y sus vínculos institucionales al aparecer en el escenario urbano, como ajeno a cualquier normatividad y censura del mundo adulto y oficial.

Otro inconveniente, según la autora, es establecer una relación directa entre el lenguaje, rituales de consumo cultural y marcas de vestuario entendiéndola como atentado directo al orden establecido y que son usadas como “evidencias” del contenido liberador a priori de las culturas juveniles, sin

ponerlas en contexto o sin problematizar con la mediación de instrumentos de análisis que posibiliten trascender la dimensión descriptiva de los estudios. Esta dimensión ha tenido alto vuelo por la emergencia, afición y confusión de la perspectiva crónica-periodística sobre los fenómenos espectaculares relacionados a la juventud al describir la configuración de tales estilos y recolectar los imaginarios que persisten sobre las culturas urbanas juveniles.

Reguillo (2003) sugiere la construcción de un andamiaje teórico-metodológico que no fije una posición en torno al sujeto juvenil de estudio, uno de los retos que se propone para los trabajos de investigación, buscando y proponiendo trascender la mera dimensión descriptiva de fenómenos juveniles. Me parece pertinente poner desde otro foco y otra lente los estudios de juventud en su dimensión de fenómenos relacionados a las culturas juveniles.

Me parece que es válido pensar a los actores sociales que realizan prácticas cosplay y crossplay no solo integrados o destinados a la parcela entendida como juventud. Esto problematiza la idea de “culturas juveniles” pues por algunas evidencias que he recogido algunos de ellos no se instauran en el rango de edad que construye la idea del concepto juventud. Esto fue lo que dijo Alex, quien con sus amigos hacían cosplay en el XVII salón del manga, respecto a su idea de la edad: “No hay límites, no, no, no, ni tampoco acoge a formas, aquí lo puedes comprobar perfectamente, si te das un paseo ya verás perfectamente que no tiene nada que ver con el físico y yo creo que la gente lo entiende perfectamente, ni con la edad”.

Sobre la práctica cosplay y el deseo, Yoshiyuki (2007) afirma: “algunos jóvenes japoneses dicen que no tienen suficiente con ver a sus personajes favoritos en los *anime* y en los videojuegos: quieren interactuar con ellos, incluso quieren *ser* ellos. Existen formas de que esos sueños casi se conviertan en realidad...”.

Los jóvenes son actores que tienen la capacidad de acción y resistencia, lejos queda la idea del discurso dualista que les reduce a cajas y esquemas, por lo que hace de ellos una caricatura y simplifican su complejidad. Este efecto de subordinación, reflexionado por Hernández (2007), les limita a un rol prefijado. Las propuestas que escuché y de las que he tomado nota en las jornadas y seminarios me han llevado a reconsiderar no solo la línea teórica a trabajar, sino a mover el esquema que “tenía tendido” para una investigación, que tenía la suerte más de un recorrido que ya conocía; ahora trato de entretejer elementos que me permitan rescatar la complejidad y la subjetividad de los jóvenes.

En las *Jornadas Investigar con Jóvenes*, Hernández proponía que el joven no es un objeto sino que la investigadora debe asumir una posición de *narrar con*, por lo que dar cuenta de la investigación es fundamental. Visibilizando nuestra propia postura frente a toma de decisiones a ellos, el propio ejercicio de saber que una investigación es ya la creación de una narración. Por lo que es importante el *narrar con*, ya que implica el ejercicio polifónico (mas por la variedad de voces que por la armonía, al final aquello podría sonar al puro estilo noise y seguiría conteniendo sus elementos, aunque entendidos en otra forma armónica) en el que existan interpretaciones de ellos mismos, de los significados de los que dotan sus experiencias y cómo se sitúan, que sean ellos quienes cuenten su historia. La investigadora sería la bisagra que pueda articular estos elementos.

Mirzoeff citado por Hernández (2007) respecto de la Cultura Visual, nos ayuda a cuestionar las dicotomías y los límites de la cultura visual posmoderna, por lo que ésta es una forma de discurso, un espacio posdisciplinar de investigación y no una colección determinada de textos visuales. Coloca

la <<subjetividad>> en la centralidad del proyecto de la cultura Visual. Tiempo y espacio, como distancia, a la colección de conocimientos y elementos de estudio me han llevado a resituarme, si no es que a encontrar, el problema. Dar movilidad a mi propia perspectiva, para dar paso a los deseos y necesidades desde los jóvenes, que sean ellos quienes cuenten su propia historia. Aquí comienzan las preguntas para esta investigación, desde otro sentido: ¿Qué podemos aprender de jóvenes que practican cosplay y crossplay en relación a la conformación de identidad de género?

El trabajo de Amy Wilkins (2008) sobre un grupo subcultural alternativo denominado gótico, nos muestra la conjunción metodológica etnográfica desde la observación participante y análisis del discurso, lo que permite ir más allá del estilo (categoría por la que atraviesa) para llegar a un terreno profundo donde emergen las contradicciones dentro de la subcultura, además de redes más complejas de relaciones, miradas, estrategias. Wilkins describe el estilo de los góticos para problematizarlo con las relaciones sociales de los miembros adscritos a esta subcultura. La utilización del estilo gótico como mediación para transitar de un estado de invisibilidad incómoda (*geek*)⁷ en la sociedad estadounidense, específicamente en un espacio escolar, a la visibilidad que permite a sus miembros competir en el escenario social juvenil y que conlleve al reconocimiento desde una visibilidad extravagante (*freak*)⁸. Buen ejemplo de combinación de herramientas metodológicas que nos permiten entender otro tipo de relaciones temáticas.

Judith Halberstam (2004) hace la observación en torno a los pocos estudios que hay sobre chicas fuera de posturas heteronormativas. Los estudios, especialmente en subculturas, están relacionadas a las prácticas de consumo musical donde las chicas se ven como una extensión de un mundo masculino. También propone una manera de acercarse a subculturas queer, dado que esta investigación pretende conjuntar elementos de estudios juveniles, precisando en el tema del estilo (que ha sido relacionado a subculturas) y el disfraz, relacionados a marcos teóricos que aborden la temática de género e identidad para indagar en la práctica de representación de personajes a través de cosplay y crossplay.

El posicionamiento de Halberstam, desde dentro de las subculturas queer, sirven para enlazar este proyecto de investigación con la finalidad de ofrecer otro posicionamiento a los entendimientos de las subculturas basadas en el estilo y problematizarlo con el tema de género y performatividad. Para exponer los temas relacionados a la idea de identidad y su relación con la sexualidad, reflexionar sobre la lógica heteronormativa, la idea normatividad, original y copia, subversión y disputa de autenticidad.

Halberstam sugiere:

- *Repensar la relación entre teóricos y participantes subculturales.* Lo que implica para esta investigación tener en cuenta la relación investigador y sujetos informantes así como el posicionamiento del investigador.
- *Numerosas son las teorías subculturales creadas para describir y explicar las actividades masculinas heterosexuales en adolescentes y que son ajustadas solo cuando la actividad femenina heterosexual adolescente entra en foco.* Trascender el foco sobre lo masculino para iluminar a los personajes femeninos y queer, en este caso quienes practican cosplay y crossplay.

⁷ Wilkins se refiere como *geek* a los chicos estudiosos, aplicados y a menudo adeptos a la tecnología, denominados como ineptos sociales y estilísticos, y por consecuencia, frecuentemente solitarios socialmente, además tener una sobre inversión sobre los valores de los adultos de la clase media.

⁸ Wilkins ubica al *freak* como una estrategia que mueve a los góticos de la invisibilidad *geek* hacia la visibilidad *cool*.

- *La naturaleza de la actividad subcultura queer requiere una teoría matizada de archivos y archi-vamiento. ¿Cómo se puede plantear este punto desde las prácticas cosplay y crossplay? Desde el constante archivamiento que cosplayers y crossplayers plasman en imágenes para tener documentos que registren sus trajes, caracterizaciones, e incluso la organización de paseos por diversos parque específicamente para hacer fotos del grupo. Plantear la importancia de estos archivos expuestos de manera pública en redes sociales como Facebook, flicker, etc.*
- *Las subculturas queer ofrecen la oportunidad para salir de un modelo normativo en el que las culturas juveniles son entendidas como etapas de transición hacia la edad adulta, repensar una negativa a esa idea de adultez como una desviación intencionada. Este punto resulta de gran importancia, no es una condición exclusiva de jóvenes, entendidos en un rango biológico, quienes realizan practicas cosplay y crossplay. ¿Qué papel juega la posibilidad de desplazar la identidad a través del disfraz o el estilo?, ¿cómo se inserta frente a la idea de que esta práctica es propia de jóvenes? Otro punto interesante a tener en cuenta es la estética que surge de las narrativas de anime y manga en la exacerbación de estética infantil y la relación al tema sexual.*

Los *estudios de performance*, para Taylor (2001), es una corriente teórica que proporciona a esta investigación una lente metodológica interpretativa con la que se pueden analizar eventos como performance sobre temáticas de género e identidad sexual entre otras, que son ensayadas y reproducidas en la esfera pública. El performance, según Vidiella (2009), funciona como una práctica incorporada de manera conjunta con otros discursos culturales, como un fenómeno real y construido. Ayuda a comprender la configuración de subjetividades en la vida diaria o en las políticas y estéticas de experimentación por parte de colectivos minoritarios. La idea de la práctica cosplay y crossplay es performar un personaje (real o ficticio) de los productos manga, anime, película, libro, videojuego, o banda musical por lo que esta corriente teórica será de gran utilidad.

Lo que aquí presento es una exploración por nociones, que pueden ofrecer puertas abiertas a posturas y maneras de mirar y analizar este fenómeno. A pesar del tiempo que llevo indagando sobre el tema, encuentro que hace falta tener un bagaje más amplio y extenso sobre nociones y marcos teóricos. Me interesa dar una vuelta de rueda, que aun no logro, en torno a cómo posicionarme frente a la emergencia de un fenómeno complejo que interesa no solo a jóvenes sino a los nuevos adultos.

UN RECORRIDO POR LA FARGA Y ALREDEDORES DEL XVII SALÓN DEL MANGA

Me dirijo expectante hacia el XVII salón del Manga. Mi recorrido en metro marca que debo llegar a la estación Rambla Just Oliveras, por lo que debo hacer transbordo en

Plaça de Sants. No he estado nunca en un salón del manga por lo que no sé qué me encontraré. Pero ya desde que transbordé en la línea roja, comienzo a ver chicos y chicas vestidos en atuendos góticos, chicas con orejas de gato, chicos con estilo kigurumi, y también veo gente, del otro lado del andador, que regresan con comics en las manos y en general bolsas. El vagón del metro se convierte en un espacio que recuerda a los dibujos animados. La gente observa a un chico que se parece a David Bowie, altísimo, delgado, con una ropa que recuerda al estilo emo, pero si llama la atención no es tanto por la ropa sino por su rostro andrógino, sus cabellos rubios platinados, por lo liso del cabello, por que recuerda a Justin Beiber por el corte pero su rostro inquieta a la gente por las lentillas blancas que lleva en los ojos, es casi un vampiro.

Cuando llego a la parada, no es necesario preguntar por donde ir. Sigo la corriente de chicos y chicas, familias enteras, grupos de amigos, cosplayers que siguen claramente un rumbo. Ellos sí saben su destino, yo aún no. La calle parece tener un color especial con toda esta gente disfrazada, el ánimo que se siente por la calle es alegre, casi como de carnaval. Por ahí va Harri Potter y por la otra calle también, Mario Bros viene a mi lado, tres sweet lolitas van por delante de mí. Es como estar en un mundo paralelo, es como meterse en el mundo de las animaciones, donde todos los personajes ficticios, en general, cobran vida a través de toda esta gente que los encarna.

Son las 16:19 horas del 29 de octubre de 2011, el lugar La Farga en L'Hospitalet. He logrado conseguir un pase de prensa por lo que me dirijo a la entrada para pedir la acreditación. Con sorpresa veo que el precio de la entrada es de 6 euros y pienso en el dinero que no tengo que me ahorraré, pues suma por los 4 días 26 euros. Ahora que si fuera menor de 26 con el carnet Jove serían 16 euros.

Cuando entro, encuentro recurrentemente adolescentes con letreros que llevan por el pecho con la leyenda: ABRAZOS GRATIS. No me puedo resistir y voy a pedir uno. Pregunto por qué dar abrazos y Joan me aclara que lo hace solo porque le sobra amor. Veo replicados los letreros de abrazos gratis por todo el lugar.

Un sonido casi molesto de gente conversando en voz muy alta, música estridente y chillona, muy aguda, suena en el ambiente. Veo aun grupo de chicos y chicas bailando, según lo que he investigado deben ser el estilo japonés de baile *Para Para*⁹, hay un líder y quienes se añaden al baile siguen sus pasos. Los espectadores en general están a un paso de entrar a bailar. El ritmo de la música, al menos de esta canción va por lo menos a 170 bmp's, lo que hace que los movimientos sean rápidos e intensos.

Voy dando pasitos, en general el lugar esta lleno de stands que venden todo tipo de cosas como revistas, mangas, ropa, disfraces, tarjetas, comida, superé stands en donde se venden video juegos... Algo me hace pensar que el consumo no solo está asociado al mero acto de comprar sino que se corresponde a un saber. De hecho muchos datos se me escapan, muchos personajes cosplayeados están lejos de mi alcance, de mi conocimiento sobre anime, manga, sobre música pop japonesa, sobre las acciones que aquí están sucediendo. Continuo el recorrido, me llama la atención la parte de arriba en la que se exponen ilustraciones antiguas relacionado al manga. Hay una exposición de kimonos, al lado un salón donde hay actividades variadas como es la enseñanza de la lengua japonesa, taller de manga, juegos de rol, y otras actividades.

Decido salir y dar la vuelta por el área del escenario. Las calles siguen llenas de jóvenes disfrazados que van y vienen, han hecho de la rambla de L'Hospitalet suya. En el área del escenario veo que se concentran los cosplayers. No hay espacio para toda la gente que desea entrar, así que por seguridad entra gente en cuanto salen algunos. El lugar esta abarrotado. Es mi primer encuentro con la presentación cosplay en acción. Me sorprende al ver el ánimo que generan las presentaciones. En general el concurso de cosplay consiste montar un número en el que se represente una de las narrativas de los personajes. Es muy interesante ver como los cosplayers hacen un resumen sucinto de elementos primordiales del anime, videojuego o manga y lo montan escénicamente. Me parece valioso el esfuerzo que realizan para representar y encarnar sus historias favoritas. Pondré un ejemplo; un grupo de amigos se disfrazaron del videojuego de los ochenta Pacman. Se han confeccionados sus trajes de fantasmas, del mismo Pacman y del elemento primordial, la píldora. A través

⁹ El ParaPara es un estilo de baile originario de Japón, del tipo rutina o coreografía, el cual se caracteriza por su movimiento de brazos y manos principalmente, en secuencia al ritmo de la música, disponible en http://es.wikipedia.org/wiki/Para_para

del montaje sonoro que ha sido extraído del videojuego les da pauta para realizar una presentación a tipo de coreografía.

En general, la gente disfruta haciéndose fotos con los personajes, quienes más logrado lo tienen son a quienes más recurren. Sin embargo hay una extendida práctica de disfrazarse y hacer fotos con los colegas. Es un evento muy especial. Como dice Gina, quien vino expresamente al salón desde Madrid: "De hecho ya es el mas importante de España y hay cosplayers de otros países que vienen, entonces es como ¡oh! a este hay que ir obligatorio". Gina hacía crossplay y estaba charlando con un colega que vestía el mismo traje del personaje Tsunayoshi Sawada de Kateky Hitman Reborn! pero en cosplay, Judai. Él me contó que el traje le había costado 60 euros y a Gina le salió apenas en 15 euros porque ella se lo había confeccionado. Este es un atributo que es considerado como importante entre cosplayers, el hacerse el propio traje, lo que puede llevar hasta un año para la confección y perfeccionamiento de maquillaje y peluca.

A MODO DE CIERRE, MÁS QUE CONCLUSIONES.

Lo que observé en el XVII Salón del Manga me pareció un espacio donde se desbordan significados y múltiples mundos que si bien tienen en común la relación con la cultura japonesa y los productos que de ella vienen, sus manifestaciones son múltiples. Es importante destacar lo importante que es para estos seguidores y fanáticos de los productos del Japón tener nociones y conocimientos extendidos sobre videojuegos, música, personajes de series anime y de personajes de manga, tanto como las narrativas. Puede ser abrumador conseguir saber los nombres de los personajes que se encarnan en el cosplay debido a que pueden ser personajes principales o bien personajes secundarios o de menor exposición en las series.

Varios chicos y chicas consideraron que un Salón de Manga era un lugar adecuado para hacer cosplay. Grupos de amigos encontraron entretenido disfrazarse para la ocasión sin tener intenciones de participar en los concursos de cosplay, sino como una mera manera diferente de ser parte del evento. Reconocían que había gente que tenía otra disposición de tiempo para dedicarse al cosplay, quienes se confeccionan trajes, accesorios, maquillajes con el fin de hacerlo "bien", de manera profesional. Es importante el uso que se hace de la fotografía, hay cámaras disparando por todos lados y generalmente algunos cosplays se sienten recompensados cuando saben que la gente desea hacerse fotos con ellos.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- ELIZALDE, S. (2006). El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. *Ultima Década*, CIDPA Valparaíso, Diciembre, Nº25, 91-110.
- GUASCH, A. (Diciembre, 2003). *Los Estudios Visuales. Un estado de la cuestión*. Los estudios visuales en el siglo 21 [en línea], núm. 1, pp. 8-16. Recuperado el 14 marzo de 2012, de <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/guasch.pdf>
- HALBERSTAM, J. (2005). *In a queer time & transgender bodies, subculture lives*. New York: NY University Press.
- HALL, S. y JEFFERSON, T. (Ed.) (1975). *Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. London/New York: Routledge.
- HEBDIGE, D. (2004). *Subcultura. El significado del estilo*. Barcelona: Paidós.
- PADAWER, A. (2004). Nuevos Esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo. *Kairós, Revista de Temas Sociales*, Universidad Nacional de San Luis, Octubre, Año 8- Nº 14.
- SANTIAGO, J. (2011). *Manga. Del cuadro a la viñeta japonesa*. Vigo: Grupo de Investigación dx5 - Universidad de Vigo.
- REGUILLO, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, Maio-Ago, 103-118.
- VIDIELLA, J. Escenarios y acciones para una teoría de la performance. *Revista Zehar*. 106-116.
- WILKINS, A. (2008). *Wannabes, Goths, and Christians. The Boundaries of Sex, Style, and Status*. Chicago: University of Chicago Press.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- <http://web-japan.org/nipponia/nipponia40/es/feature/feature14.html> (Consulta:18/04/2012)
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Animegao> (Consulta:18/04/2012)
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Kigurumi> (Consulta:18/04/2012)

CULTURA VISUAL Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LAS JÓVENES PROCEDENTES DEL SUR DE ASIA: NARRAR(SE) EN UN CONTEXTO DE HIBRIDACIÓN CULTURAL

JOANNA EMPAIN, MONTSERRAT RIFÀ, AIDA SÁNCHEZ DE SERDIO Y JUDIT VIDIELLA
UNIVERSITAT DE BARCELONA Y UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

joannix_3@hotmail.com

RESUMEN

En este texto compartimos parte de los resultados de una investigación¹ realizada el pasado curso escolar en cuatro centros educativos y una entidad cultural de Barcelona y su área metropolitana. En esta investigación se analizaron y se interpretaron las trayectorias de éxito escolar de un grupo de mujeres jóvenes inmigradas procedentes de países del sur de Asia (principalmente del Pakistán y de la India) que viven y están escolarizadas –total o parcialmente– en Cataluña. Para ello se consideró la relación que se puede establecer entre escolarización, inmigración y género. Los casos tomados en la investigación nos permitirán mostrar, en este contexto investigativo, la complejidad de reconstruir una narrativa visual que relate los caminos de la vida escolar de este grupo de jóvenes y de las tensiones que emergen en el proceso de investigación.

El presente texto vincula nuestra participación a las 2as Jornadas “INVESTIGAR CON JÓVENES: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de Cultura Visual?”, realizadas este año en Pamplona, con nuestra propia investigación; se aborda la cuestión de los jóvenes como productores de cultura visual tomando en cuenta la necesidad que surgió en la misma investigación de usar el lenguaje visual por parte de las chicas participantes como un hecho significativo a la hora de narrar(se) y reconstruir sus relatos de vida escolar.

Palabras clave: cultura visual, Bollywood, jóvenes, narrativa visual.

ABSTRACT

In this paper we share some of the results of a research project conducted last year in four schools and a cultural center of Barcelona and its metropolitan area. In this research we analyzed and interpreted the school successful careers of a group of young women immigrants from South Asian countries (mainly from Pakistan and India) who lived and were schooled –totally or partially– in Catalonia. Therefore, the relation between education, immigration and gender was considered. In this research context, the taken cases will allow us to show the complexity of reconstructing a visual narrative that tells the paths of school life among this group of young women and at the same time the emerging tensions in the research process.

This text links to our participation 2nd Meeting “RESEARCH WITH YOUNG PEOPLE: What do we know of young people as producers of visual culture”, held this year in Pamplona, with our own research; it addresses the issue of young people as producers of visual culture by taking into account a need arose during the project development by using the visual language of the girls participating as a significant fact when telling (themselves) and rebuild their stories of school life.

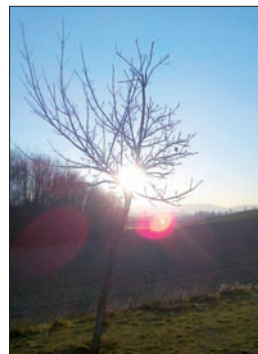
Key words: visual culture, Bollywood, youth, visual narrative

¹ Altres narratives visuals de l'escola primària i secundària a través de relats de vida de noies immigrades dels països del sud d'Àsia. Entitat Financadora: ARAFI, AGAUR. 2009 ARF1 00044).

INTRODUCCIÓN

Pamplona 11 de febrero 2012, 9h de la mañana. Camino desde la residencia donde me alojo hasta el lugar en el que se organizan las 2as Jornadas “INVESTIGAR CON JÓVENES: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de Cultura Visual?”

20 minutos andando por Pamplona, el frío me despeja, me energiza, agudiza mis sentidos. Esta mañana el termómetro ronda los 5°C bajo cero; el cielo está despejadísimo; hago una foto: un árbol en contraluz, da la sensación de estar en el campo. Pero a mi alrededor se despliega la ciudad, una ciudad que se desarrolla a lo ancho, rodeada de montañas. La foto representa un pequeño espacio en el que no se ve ni rastro de vida urbana. Lo que vemos (o mostramos) no siempre da cuenta de (toda) la realidad que nos rodea...



Entrar en el espacio en el que se organizan las jornadas me alivia: hace un calorcito acogedor, por otro lado un brote de nerviosismo me acompaña, como en toda presentación que hago:

“Me llamo Joanna Empain, estoy en primer año de doctorado en Artes y Educación en la UB y voy a compartir con vosotros parte de una investigación realizada el pasado año junto a un grupo de investigadoras de la UB y de la UAB en cuatro centros educativos y una entidad cultural de Barcelona y su área metropolitana, con un grupo de mujeres jóvenes de origen pasquistaní e indio).”

ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este texto nos interesaremos particularmente en dos casos que se llevaron a cabo en dos institutos de enseñanza secundaria (IES) de Barcelona y su área metropolitana, y centraremos nuestro estudio en la relación de las chicas participantes con los referentes de la cultura visual de su país (bailar danza de Bollywood o mirar series y películas de sus países de origen por Internet, etc.) como hecho significativo a la hora de narrar(se) para reconstruir sus relatos de vida escolar.

La finalidad principal de la investigación fue abordar de forma compleja la interpretación de las relaciones entre escolarización, inmigración y género mediante la (re)construcción (experimentación) e interpretación de las historias de vida escolar de un grupo de jóvenes inmigrantes. En el desarrollo inicial de la investigación nos centramos en una serie de objetivos específicos que guiaron el trabajo de campo:

- Visibilizar las trayectorias de éxito de estas jóvenes, con la finalidad de detectar las estrategias y los factores que fueron decisivos para su éxito escolar.
- Construir e interpretar sus historias de vida escolar desde una perspectiva de género, teniendo en cuenta la influencia de las posiciones y relaciones de sexo-género en sus trayectorias como estudiantes, y analizando la relación entre la familia y la escuela, la trayectoria de las alumnas en la educación secundaria y su acceso a los estudios y situaciones laborales posteriores.
- Narrar sus expectativas y deseos, los momentos de cambio, las identidades y relaciones, los aprendizajes logrados y las perspectivas de futuro, así como el condicionamiento social y económico que experimentan.

- Explorar y relacionar el vínculo entre sus trayectorias de éxito como estudiantes recién llegadas al sistema escolar catalán y las expectativas y deseos que estas jóvenes y sus familias depositan en la escuela pública (recogiendo los diferentes puntos de vista), poniendo una atención especial en las opciones/aspiraciones educativas y profesionales (propias y del grupo familiar) y a las relaciones entre la educación (obligatoria, postobligatoria y universitaria) y la inserción en el mundo laboral.

Para llevar a cabo esta investigación nos situamos teóricamente en el terreno de los estudios poscoloniales, los feminismos, la pedagogía crítica y los estudios de la cultura visual, basándonos en un marco teórico construido alrededor de tres campos teóricos aplicados a la educación y al estudio de la subjetividad y de la diversidad: el postestructuralismo crítico, el feminismo y los estudios subalternos (Rifà, 2009). En la recontextualización de las subjetividades contemporáneas de las jóvenes inmigradas como subalternas, y siguiendo a Spivak (1987, 1987b, 1989 y 1993), se evita la construcción y la imposición de los relatos universales para poner atención en la singularidad, la diferencia y los márgenes:

"Els feminismes postcoloniales han permès repensar les nocions de subjecte, sexe, gènere, classe, religió, etc. com a elements constituents de la subjectivitat que no són ni estables ni fixes, sinó discursius i, per tant, estan subjectes a revisió crítica, el que ha dotat als subjectes subalterns de la possibilitat de repensar-se com a subjectes autònoms des d'altres espais de significació i representació." (Rifà et al, 2011).

Las diferentes estrategias metodológicas que desarrollamos nos situaron en el contexto de la investigación narrativa (Clandinin, 2007 i Atkinson et al., 2001), de la investigación educativa basada en las artes (Barone i Eisner, 2006 i Hernández, 2008) y de la investigación feminista (Gluck i Patai, 1991 i Reinhartz, 1992). Basándonos en este marco teórico y metodológico, utilizamos un conjunto de métodos para realizar tanto el trabajo de campo como en la reconstrucción, es decir la edición vídeo, de cada caso, como las etnografías visuales (diarios de campo a partir de las observaciones mediante filmaciones y fotografías), las historias visuales de vida (álbumes de familia y álbumes escolares, relatos de vida i biografías escolares) y las narrativas visuales colaborativas (grabaciones audiovisuales y transcripciones de conversaciones). Así, detectamos alrededor de veinte estrategias diferenciadas de investigación narrativa visual, de las cuales destacamos algunas, como la desnaturalización y desidentificación, la reflexividad y el dialogismo, la producción de narrativas corporeizadas y la deconstrucción. Estas estrategias se aplicaron utilizando por un lado un guión semi-estructurado como punto de partida de las conversaciones con las jóvenes inmigradas. La investigación narrativa que se ha llevado a cabo se construye principalmente a partir del diálogo y la conversación entre investigadores y jóvenes, investigadoras y familias, mediante estrategias de investigación feminista como por ejemplo la historia oral como un medio para tener en cuenta a las mujeres con un valor social y una experiencia histórica (Gluck y Patai, 1991) como un desarrollo de estrategias feministas dentro del campo de las ciencias sociales (Reinhartz, 1992).

En este contexto, la familia siempre ha estado presente de una forma u otra en la recolección y la construcción de las historias de vida escolar de las chicas jóvenes. En la mayoría de los casos hemos notado que las jóvenes eran autorizadas a hablar con nosotras en el contexto del instituto, pero nos era muy difícil quedar con ellas fuera de este contexto. Hemos interpretado este hecho como una señal de la importancia que tiene el papel de la escuela, los profesores y el aprendizaje desde la perspectiva de las familias inmigradas y del papel relevante que tiene tanto la familia como

la comunidad para autorizar los relatos de las chicas. Y para acabar, nos interesamos en la *etnografía deconstructiva filmica* de Patti Lather, en la que se cuestiona la autoridad de la investigadora tras la deconstrucción, lo que permite poner en suspenso la idea de objetivación del Otro y de las narrativas totalizadoras. Así, la complejidad se incorpora al trabajo etnográfico, del mismo modo que el palimpsesto, la reflexividad, la indeterminación, las estrategias basadas en la creatividad, la evocación y la estética:

“The utilisation of deconstructive ethnographic methods in educational research entails a moving ‘to some place interrupted, out of balance, extreme, against the leveling processes of the dialectic and for the excesses, the non-recuperable remainder, the difference, in excess of the logic of non-contradiction’ (Lather, citada en Rifà-Valls, 2009: 674).

Desde este marco teórico y metodológico se desplegaron una serie de temas y de preguntas que rescatamos en relación con la cuestión que nos interesa ahora, es decir, el papel de la cultura visual dentro de esta investigación.

- ¿Cómo experimentar nuevas maneras de narrarse para considerar lo que pasa en los espacios educativos y así entender mejor las experiencias de los alumnos?
- ¿Cómo se representan estas jóvenes el éxito escolar a partir de los significados que emergen de sus relatos?
- ¿Cómo construir narrativas visuales que sean representativas de las historias de las jóvenes teniendo en cuenta el debate sobre “la recuperación de las voces”, sin caer en la cosificación o espectacularización y poniendo atención a la singularidad?
- ¿Cómo asumir el reto y la dificultad de construir una relación/conversación con las jóvenes a través de un trabajo de campo etnográfico?

De allí emergieron las historias de vida escolares que se estructuraron narrativamente y que posteriormente se han ido adaptando a cada caso de estudio. La tematización de las narrativas nos ha permitido destacar los temas más importantes que surgieron en los encuentros:

- Cómo los alumnos narran la escuela y el entorno educativo.
- Los aprendizajes que se producen.
- El papel de los compañeros(as) y el papel de los(as) profesores(as).
- Los diferentes momentos y cambios a lo largo de su escolarización (acceso, expectativas y resultados).
- Cómo la experiencia de la escolarización obligatoria y la pos-obligatoria incide en la continuidad de los estudios y la inserción laboral.
- La relación entre el espacio público (la escuela) y el espacio privado (la familia).

De ahí surgió la necesidad de desarrollar estrategias que nos permitieran crear espacios de conversación en los que cada uno se repositionara frente al otro mediante la relación y el diálogo.

“...5 minutos de presentación. El tema de la mesa en la que presento es “Jóvenes como productores de Cultura Visual y procesos identitarios.”

Me parece central en un contexto como el de estas jornadas, que se concentran en la investigación con jóvenes y en su papel como productores de cultura visual, el enseñar huellas visuales de nuestro trabajo investigativo. En la presentación me quería apartar de la constante teorización de experiencias

en las que se ponen en escena agentes humanos y así intentar visibilizar (¡hablando literalmente!) lo complejo que es trabajar con estos agentes. Los organizadores aceptaron mi propuesta...

9h45 me toca presentar, instalo el vídeo, empieza a rodar, y...corto circuito!!!! Algún problema de conexión hace que no pueda enseñar los vídeos. El tiempo de arreglar el problema, me quedo sin poder acabar mi presentación. Vergüenza. Decepción. Resignación...

El debate que sigue después de las presentaciones me cautiva, muchos temas se cruzan entre las diferentes experiencias educativas presentadas, temas que me hablan, que transitaron por el proyecto de investigación... Uno de ellos es la idea de la cultura visual como espacio de relación y de resistencia. Pienso en la posibilidad de articular la publicación para estas jornadas alrededor de este diálogo *jornadas-proyecto de investigación*.

¿CÓMO LAS IMÁGENES EN ESTA INVESTIGACIÓN DEVIENEN UN ESPACIO DE PRODUCCIÓN PERO TAMBIÉN DE CONFLICTO Y/O DE RESISTENCIA?

En esta investigación, la imagen, entendida como lo filmado por las participantes pero también como la cultura visual aportada por ellas (fotografías, referencias de películas, series, canciones, etc.), contribuyó activamente a la construcción de las subjetividades y deseos de las chicas participantes y a su manera de narrar(se). En tal contexto, concebimos los estudios de la cultura visual desde una perspectiva feminista y de género considerando la cultura visual no solo como una serie de artefactos visuales sino también como un campo de estudios en el que se cuestiona tanto la producción de imágenes como sus visualidades (Hernández, 2005:). Como expone Jones (2003), este encuentro (o intersección) entre feminismo y cultura visual abre un espacio de diálogo, en el que se privilegia por un lado una mirada política y ética sobre la experiencia cultural, que tiene en cuenta las cuestiones de género, la orientación sexual, racial y étnica, la nacionalidad, la clase, etc.; y por otro lado una perspectiva crítica sobre el mundo de las imágenes: "Both modes of thinking-feminism and visual culture - are, in this way, driven by political concerns and focus primarily on cultural forms as informing subjective experiences." (Jones, 2003). Y en este sentido Irit Rogoff habla de cultura visual como una mirada compleja, subjetiva sobre el mundo de las imágenes (imagen, sonido, etc.):

"Thus Visual Culture opens up an entire world of intertextuality in which images, sounds and spatial delineations are read on to and through one another, lending ever-accruing layers of meanings and of subjective responses to each encounter we might have with film, advertising, art works, buildings and urban environments." (p.14, Rogoff, 1998)

Para Garoian & Gaudelius (2008) la relación (o *modo de direccionalidad*) entre los jóvenes y la cultura visual es *imperfecta*, y genera una tensión que crea un espacio dialógico en el que se potencia una mirada crítica sobre ella misma: "As a pedagogical metaphor the undecidable conditions that are created by the imperfect modes of address of visual culture and students performances of subjectivity enables them to learn about and challenge the commodity fetishism of the spectacle of visual culture." Garoian & Gaudelius (2008:38). De ahí la importancia de desarrollar en estos espacios estrategias para incitar a esta mirada crítica: "Considering that the post modern condition is pervasively mediated by visual culture, our awareness of its dominated assumptions, and our ability to expose, examine and critique its spectacle, make the critical pedagogy of collage, montage, assemblage, installation, and performance art all the more imperative." Garoian & Gaudelius (2008:39).

En el contexto de la investigación nos dimos cuenta que muy pocas de las chicas habían utilizado una cámara de vídeo y que nunca habían reflexionado sobre cómo representarse. Esta situación nos llevó a abordar el tema con ellas al negociar maneras de filmar. En uno de los casos enseñamos el piloto² que realizamos al inicio de la investigación, y en el que ellas mismas salían como protagonistas. Nos dijeron claramente que no les gustaba cómo las habíamos filmado: planos muy cercanos de las manos y de las caras, cámara móvil, etc. Nos pidieron cambiar el encuadre “como en la tele”. Al verse en el plano tipo *entrevista televisiva*, cámara estática, encuadre de medio cuerpo en el que aparecían frente a nosotras, tampoco les agradó. Esta situación generó una conversación en la que hablamos de los diferentes encuadres. Lo experimentamos, y finalmente lo criticamos. La creación de un espacio en el que no sólo entablamos un diálogo con las chicas sobre cómo se querían representar, sino que también lo experimentamos, nos llevó a cuestionarnos sobre las posiciones de cada una de nosotras, y de lo que conlleva tener la cámara y filmar. Esta constante necesidad de cuestionar nuestra posición como *investigadoras-con-cámaras* y de crear espacios que permitan tales *relocalizaciones* nos llevó a interesarnos por la cuestión de los *espacios transicionales* (o *in-betweens*) y *campos emergentes* (Ellsworth, 2005).

Elizabeth Ellsworth (2005) incorpora estos conceptos a la pedagogía y al aprendizaje observando cómo Massumi, Grosz, Kennedy i Rajchman han reinterpretado la noción de espacio transicional de Winnicott, y como en concreto Massumi ha aplicado la noción de *campos emergentes* a las ciencias sociales y en las humanidades para analizar el agenciamiento (agency) y el cambio social. Aquí, el yo se forma en la permanente relacionalidad del espacio transicional:

“A field of emergence (of newness and self change takes place when our minds/brains and bodies pass through time, space, and events – and do so with *undetermined directions and outcomes*. What emerge from this uncertain passage are selves as well as social and cultural positions, and determinations, including what are then retroactively encoded as subjectivities, genders, races, and knowledges” (Massumi citado en Ellsworth, 2005: 33).

Ruth Arbor, en su libro *Race, ethnicity and education in globalized times* (2003), retoma la idea de *in-between* en un contexto en el que analiza las relaciones entre identidades y *otredad* en prácticas educativas, concretamente en las aulas. Para ella, el concepto de *in-between* es inestable, cambiante y desordenado (*untidy*), según las autoras que lo manejan. Por ejemplo Min-ha (1999) habla de estos espacios como los del silencio: “Min-ha argues that the in-between opens up a different space with a different sound; a world which both shares the language and uses a lexicon of its own. It is a “soundless place of resonances”, noisy silence.” (Arbor, 2005:56). Por otro lado para Azaldua (1987) el *in-between* refleja la vida interior de ser, su lucha cuando se enfrenta a la adversidad. (Arbor, 2005:56). Y para acabar Bhabha percibe este tipo de espacios a un nivel más narrativo: “At the level of narrational fields, frames as nation, state, gender and class intersect (and often contradict one another). These are the in between spaces that Bhabha describes as the one of hybridity.” (Arbor, 2005:56). Bhabha no utiliza el concepto de hibridación como una simple mezcla de cultura, pero más bien como espacios de ambivalencia y de inestabilidad del poder; opina que las estrategias de hibridación son estrategias de resistencia que generan nuevos espacios de negociación.

2 Prueba Piloto: Converses a l'aula d'acollida. Narratives visuals del gènere i la immigració (2011)

Esta incursión teórica sobre los espacios transicionales y emergentes nos llevó a analizar las estrategias que utilizamos a lo largo de la investigación para crear espacios de conversación con las chicas participantes.

CULTURA VISUAL Y BOLLYWOOD: CREANDO ESPACIOS PARA NARRAR(SE)

En los dos casos que nos interesan (que llamaremos *caso 1* y *caso 2* para guardar el anonimato tanto de las instituciones como de las jóvenes), el compartir actividades propuestas por las mismas participantes y vinculadas a su propia cultura, nos llevó a aproximarnos a su realidad y así abordar temas más personales e íntimos como las relaciones de género (sexualidad, deseos, matrimonio, etc.) y su condición de mujeres jóvenes de origen pakistaní e indio en occidente (relación espacio público-espacio privado, identidad, visibilidad/invisibilidad, vigilancia, etc.).

El *caso 1* se desarrolló en un instituto de la área metropolitana de Barcelona con tres chicas (dos procedentes del Pakistán y una de la India). Después de un período inicial de trabajo de campo en el que realizamos varios encuentros-conversación con las jóvenes (siempre con la presencia y colaboración del profesor de la clase de acogida), decidimos, junto a ellas, continuar los encuentros de forma voluntaria en el mismo instituto al mediodía después de sus clases. Acordamos hacer un cine fórum que prepararíamos conjuntamente para profundizar el debate sobre las relaciones de género.

Para abordar las relaciones de género en su vida como jóvenes a través del cine, nuestras únicas referencias como investigadoras eran *La boda del monzón* (Mira Nair, 2001) y *Slumdog millionaire* (Danny Boyle, 2008), referencias que quedaron totalmente vetustas al conocer sus propuestas. La película que nos propusieron visionar conjuntamente fué *Kambakkht ishq* (*Damned Love* –en inglés-, Sabbir Khan, 2009)³. Escogieron esta película porque se hablaba en inglés y así la entenderíamos. Añadieron que además les gustaba el actor protagonista, que siempre hace películas muy divertidas que suelen mirar en sus casas. Visionamos la película en dos sesiones en las cuales se juntaron, por decisión de las chicas, un grupo de tres chicos de su clase, también de origen pakistaní.

En el guión de esta película, la protagonista, que es cirujana, se resiste a aceptar las posiciones de su sociedad de origen respecto al matrimonio. Es una película llena de estereotipos sobre la feminidad y la masculinidad, narrando un estilo de vida sofisticado y de lujo en el que predominan la moda, la estética, los vehículos caros, las joyas, etc. Una vez superada la sorpresa, la película nos permitió observar cuáles eran los objetos de consumo de masas para las jóvenes de la India y del Pakistán, y abordar a través de su contenido las expectativas, deseos y los posicionamientos subjetivos de una de las chicas frente a la vida, los estudios y la profesión y el matrimonio:

“ A mi m’ha sorprès molt com surten les dones i els homes representats a la pel·lícula... [riu- res] M’ha sorprès molt quan hi ha violència, m’ha sorprès molt quan ballen, però també això com són els homes i com són les dones i m’agradaria saber -què en penseu? (Montse)

Aquesta és la pel·lícula nova, però normalment ja van amb aquest tipus de roba, ja hi ha pel·lícules més antigues però no tenien subtítols... (Aman)

Però vosaltres penseu que els nois i les noies són així? Vosaltres sou així o us agradaria o penseu que retrata una forma de vida que us agradaria tenir...? Perquè la noia és metgessa i el noi és model, no?

3 <http://www.youtube.com/watch?v=vrw-MIPRSyM>

No, jo no sóc així. El noi és actor... Aquesta noia no es voldria casar pel que ha passat amb la seva mare i la seva germana, pel que ha fet el seu pare amb la seva mare i el que ha fet el cunyat amb la germana. Ha vist les persones que després del matrimoni fan mal a la gent i ella no volia casar-se, pensa que és millor estar soltera que casar-se. I també pel que ha passat amb la seva amiga que l'han tractat malament...

El que passa és que la seva amiga, si no ho he entès malament s'acabarà divorciant o no, però hi ha aquesta possibilitat.

Sí, perquè li han donat tres mesos per... [reconciliar-se]" (Montse Rifà Et Al., 2011)

Cuando les preguntamos a los chicos si se sentían identificados con la imagen que la película daba de los hombres, uno respondió entre la timidez y unas sonrisas "we are different guys". A una de las chicas le gustó el final de la película y explica: "Cuando ves la película al final el chico cambia pero la chica no! El chico se enamora de ella, pero la chica solo lo utiliza, porque se ha quedado el reloj en el estomago y solo lo quiere operar." Más adelante, una de las investigadoras le explica a las chicas que le ha sorprendido la dureza de la protagonista con los hombres, una de las chicas insiste en que después del matrimonio los chicos no respetan a las chicas y que en este sentido se siente identificada a la protagonista. En esta película, que pone valores similares a las películas occidentales de poder, violencia, sexualidad y romanticismo, siguiendo a Richards (citad a Gokulsing & Dissanayake, 1998), encontramos diversas estrategias que se acostumbran a utilizar para desarrollar la feminidad y el deseo sexual, como por ejemplo la utilización de ropa tribal, las secuencias de sueño y de saris mojados. Aunque los estereotipos son muy reforzados culturalmente, vemos que la fantasía emerge cuando se diluye la ficción y la realidad, cuando las coreografías y los sueños perturban el relato tradicional, con el uso de la parodia y la capacidad de reírse de una situación que podría ser dramática.

Esta película de Bollywood, es un filme comercial al puro estilo de Hollywood que fue rodado en varias ciudades (Los Angeles, Venecia), lo que sitúa los acontecimientos en un contexto de globalización, pensado para una audiencia transnacional. Las películas y las series televisivas tipo Bollywood son muy populares entre las jóvenes que participaron a la investigación; en el aula de acogida, a la que tienen un momento libre las miran por internet, además de mirarlas en su casa con sus familia y amigas. En la reinterpretación de Bollywood en la diáspora, según Mishra (2002), se produce una "diasporic appropriation of homeland", en la cual estos visionados (que se suelen hacer vía internet, DVD o por la televisión satélite) contribuyen a los procesos de construcción de la subjetividad de las mujeres inmigradas que se moverán entre las nuevas oportunidades y la mitificación de la tierra natal.

En el caso 2 la cultura visual de las chicas también se relaciona con la construcción de sus subjetividades y deseos y sobretudo con la tensión que se crea entre los imaginarios de fantasía, amor, deseo y relaciones de pareja reflejadas en las películas y series de Bollywood y las realidades familiares y culturales. Nos dimos cuenta de que estas chicas, todas de origen pakistaní, consumían series y películas de Bollywood, es decir provenientes de la India y no del Pakistán. Aunque las razones son varias, una de las más significativas es que el imaginario indio domina dentro de los imaginarios en Asia del sur. También observamos que a través de la propuesta de hacer encuentros con ellas y desarrollar actividades que potenciaran la creación de espacios de conversación, sus condiciones de movilidad espacial era diversa y limitada. Algunas chicas tenían muchas limitaciones impuestas por las familias, no sólo en cuanto a un control sobre su movilidad en los espacios públicos, sino también en su uso de internet. Por ejemplo el hermano de una de las participantes la convenció

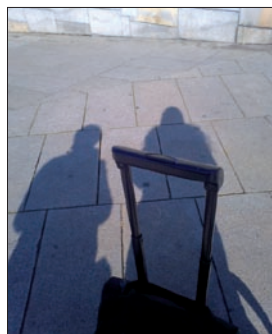
de borrarse de Facebook por el riesgo de que se relacione con chicos. En el caso de las otras chicas, la sensación de mayor independencia es muy valorada, incluso celebrada, hecho que no solo condiciona su realización personal sino también formativa. Esta menor presencia de las jóvenes en el espacio público, provoca que se haga un uso intensivo del espacio privado, como por ejemplo bailando danzas de Bollywood o mirando series y películas por internet con contenidos muchas veces románticos que idealizan las relaciones afectivas y la adolescencia. El uso intenso del espacio privado es una forma de crear espacios de resistencia en los que se autorizan vivir su feminidad como mujeres adolescentes.

Pero, estas jóvenes, no solo tienen referentes culturales de su país: los procesos de hibridación cultural y de género de la identidad y el deseo se hicieron más presentes en una filmación doméstica que una de las participante realizó en forma de diario visual durante quince días. En una parte de la filmación nos muestra un *travelling* de su habitación, espacio privado por excelencia, en el que se evidencian varios posters de la saga Crepúsculo y una grabación de un videojuego que comparte con su hermano. La cultura visual occidental también es parte de sus referentes como adolescente que viven en occidente.

CONCLUSIÓN

La cultura visual que consumen las chicas participantes en la investigación, ya sean los programas, series y películas que ven en la televisión o por internet, los video-juegos, las revistas, la música, etc. está vinculada al espacio privado y doméstico, volviéndose un espacio de imaginación y de posibilidades en el cual no solo se relacionan con productos de la cultura visual de su país sino también con la de aquí. La cultura de Bollywood (películas, series, música, etc.) y su *puesta en el espacio* dentro del contexto de las conversaciones, propició la creación de espacios de diálogo en los cuales además de abordar temas más personales e íntimos fuimos desvelando, como investigadoras, nuestra propia posición en la investigación. El reto de no limitarnos a documentar lo que observábamos y de compartir el proceso de creación de los datos de investigación con las participantes nos ha llevado a cuestionar nuestra propia posición como productoras de narrativas visuales e intentar construirlas con ellas.

Estos casos nos muestran la complejidad, y la riqueza, de reconstruir en un contexto de investigación una narrativa visual que relate los caminos de vida escolares de este grupo de jóvenes. Con esto se ponen de relieve las tensiones que emergen en el proceso de investigación entre la manera de narrar de las investigadoras y cómo cada mujer se cuenta a sí misma; de alguna manera las imágenes en la investigación devienen un espacio de producción pero también de conflicto y resistencia.



... Al final el hecho de no llegar a presentar visualmente el proyecto me ha perseguido hasta en este *paper*. Pero aunque la parte visual del proyecto siga ausente, esencialmente por cuestiones éticas, las palabras por ahora cumplen con su función de relatar *lo visual* que compone esta investigación.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. (2008). Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales. Madrid: Traficantes de sueños [cap. de Nirmal Puwar: Poses y construcciones melodramáticas].
- ATKINSON, P; Coffey, A.; Delamont, S; Lofland, J. i Lofland, L. (2001) (eds.). Handbook of ethnography. Londres, Thousand Oaks i Nova Delhi: Sage.
- BARONE, T. i EISNER, E. (2006). Arts-based educational research. A Green, J.L; Camilli, G i Elmore, P-B. (2006) (eds.). Handbook of Complementary Methods in Education Research, Washington DC and New Jersey: AERA, Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- CLANDININ, J. (2007) (ed.). Handbook of Narrative Inquiry. Londres, Thousand Oaks Nova Delhi: Sage.
- CONNELLY, F.M. i CLANDININ D. J. (2000). Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey Bass Publications.
- GLUCK, Sh.B. i PATAI, D. (1991). Women's Words. The Feminist Practice of Oral History. Londres i Nova York: Routledge.
- HERNÁNDEZ, F. (2008). La investigación basada en las artes, Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26: 85-118.
- (2005) ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação e Realidade*, 30 (2) 9-34.
- Jones, A. 2003 Introduction. Concerning the intersection of feminism and visual culture. (1-7) In *The Feminism and Visual Culture Reader*. New York: Routledge.
- KAMBAKKHT ISHQ. 2009. [DVD video]. Dirigida por Sabbir Khan. 135 min., versión Hindi y inglés.
- MISHRA, V. (2002). Bollywood Cinema. Temples of Desire. New York: Routledge.
- REINHARZ, S. (1992). Feminist Methods in Social Research. Nova York i Oxford: Oxford University Press.
- RIFÀ VALLS, M. Et Al. (2011). Gènere i immigració en les narratives visuals de les noies dels països del Sud de l'Àsia escolaritzades a Catalunya. Informe científic ARAFI, AGAUR. 2009 ARF1 00044.
- RIFÀ VALLS, M. (2009). Deconstructing immigrant girls' identities through the production of visual narratives in a Catalan urban primary school. *Gender and Education*, 21 (6): 671-688.
- ROGOFF, I. (1998) *Studying visual culture in Visual*. En NICHOLAS MIRZOEFF, *The visual culture reader* (14-26). London: Routledge
- SANDOVAL, CH. (2000). Methodology of the Oppressed. Massachussets: University of Minnesota Press.
- SPIVAK, G. (1987). Subaltern studies: Deconstructing historiography. In *Other Worlds. Essays in Cultural Politics*, 197-221. New York and London: Routledge.
- (1993). Outside the Teaching Machine. Londres: Routledge.
- (2008). Other Asias. Oxford: Blackwell Publishing.
- STAIKIDIS, K. (2008). Visual Privileging: Subjectivity in Collaborative Ethnography. *Visual Culture & Gender*, 3: 88-91.

EL DESAFÍO DE LOS JÓVENES CHILENOS COMO PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL

MARÍA ROSARIO GARCÍA-HUIDOBRO MUNITA

UNIVERSITAT DE BARCELONA

rosarioghm@gmail.com

RESUMEN

Los jóvenes, como el futuro de nuestro país en Chile, poseen en sus manos las herramientas para, desde una comprensión con sentido de la Cultura Visual, poder colaborar en la búsqueda y recuperación de imágenes que den sentido a nuestra identidad cultural. Desde aquí se sugiere la educación artística como un espacio que invite y posibilite establecer relaciones significativas en la comprensión y producción de la cultura visual en nuestro país y su relación con el mundo. Así también aprender a generar diálogos con lo visual y el mundo imaginario que los rodea, tanto a nivel nacional como multicultural. En este sentido, se hace urgente favorecer metodologías y trabajos de proyectos que sean un desafío para los jóvenes, que promuevan desde la experiencia personal en su contexto, la re-significación de su historia como chileno, para desarrollar trabajos artísticos como respuesta a una búsqueda de identidad cultural.

Palabras clave: juventud, identidad cultural, cultura visual, metodología, educación artística.

ABSTRACT

The challenge of young Chileans as producers of Visual Culture: Young people, as the future of our country in Chile, have in their hands the tools for, from a comprehension with a sense of the Visual Culture, to be able to cooperate with the search and retrieval of images that give meaning to our cultural identity. From here it is suggested to arts education as a space that invites and facilitates to establish meaningful relationships in the understanding and production of visual culture in our country and its relationship with the world. Well, also learn how to generate dialogs with the visual and the imaginary world that surrounds them, both at the national level as multicultural. In this regard, it is an urgent need to encourage methodologies and work with projects that are a challenge for young people, to promote from the personal experience in its context, the re-signification of its history as a Chilean, to develop art works as a response to a search for cultural identity.

Key words: youth, cultural identity, visual culture, methodology, artistic education.

SITUAR EL PROBLEMA DE CULTURA VISUAL EN LA SOCIEDAD CHILENA

En primera instancia deseo señalar que como sociedad chilena nos hemos visto muy atraídos y altamente influenciado por los hábitos y la cultura norteamericana. A nivel cultural, la masificación estadounidense de los programas radiales, televisivos y cineastas, han llevado a todos los participantes de la sociedad chilena a estar alertas a su constante y vasta producción. Así también, el gran desarrollo tecnológico propulsado por este país, ligado a los grandes descubrimientos y otros avances de productos tecnológicos que se han desempañó a nivel mundial en siglo XXI, nos ha llevado a ser una sociedad que cuenta con grandes avances e importaciones de productos culturales mediáticos. En este sentido, me parece relevante mencionar que, según un estudio del año 2009 realizado por el canal televisivo y nacional Tele13, se señaló a nuestro país como el líder de consumo tecnológico en Latinoamérica¹. Ligado a lo anterior, según otros estudios del año 2011, la revista chilena *Queveo* y diario *La Tercera* señalaron a Chile como el 5º país del mundo que más utiliza el uso de redes sociales de la web².

Estos datos no me parecen menores cuando hablamos de una sociedad caracterizada por un alto consumo de cultura visual y productos mediáticos, pero de bajo consumo cultural, entendiendo éste último concepto como la “apropiación que realizan las personas sobre los espacios, propuestas, ofertas y productos de índole cultural que involucran, además del aspecto económico, las relaciones y prácticas sociales”³. En relación a lo anterior, basándome en mi experiencia como ciudadana, y además, en los informes entregados por el Programa de Desarrollo Humano en Chile, es preciso mencionar que, nuestro país presenta un déficit cultural, manifestado en una pérdida de sentido de pertenencia a Chile. Según afirman estos informes, “La sociedad chilena no parece disponer hoy de una imagen de sí misma que le permita ser sujeto”⁴.

Desde aquí quisiera recalcar la importancia que la cultura visual presenta en nuestra sociedad, pero que al parecer y hasta el momento, no genera aportes con respecto al problema situado. En relación a lo expresado anteriormente y desde mi posición como artista y profesora, puedo señalar que actualmente la visión que mi país enfrenta sobre este nuevo campo de cultura visual se acerca a entenderlo como, la multiplicidad en la producción, adquisición y manipulación de objetos, artefactos e imágenes tecnológicas, más que en establecer una relación con éstos, que permitan entender y visualizar nuestra cultura, para generar prácticas sociales con sentido y mayores espacios de consenso e identidad nacional.

Con respecto a este problema, sobre el uso e interpretación de la cultura visual en mi país, busco recalcar que en el proceso de integración a las nuevas redes sociales que nos presenta la globalización, no sólo debemos contar con estos recursos, no basta con poseer los productos mediáticos, sino que hay que aprender a utilizarlos. Pues tal como plantea Hernández, “la cuestión no son sólo los objetos, sino cómo estos se abordan, la indagación que posibilitan y el espacio de interacción e intercambio que nos brindan en esa encrucijada entre la mirada de la realidad que construyen y la mirada cultural que los visualizadores proyectan” (Hernández, 2010: 11).

1 <http://tele13.13.cl/noticias/tecnologia/6909.htm>

2 <http://diario.latercera.com/2011/09/20/01/contenido/tendencias/16-84239-9-chile-es-el-quinto-pais-del-mundo-que-mas-tiempo-pasa-en-redes-sociales.shtml>

3 <http://www.queveo.cl/2011/09/23/chile-quinto-pais-en-el-uso-de-redes-sociales/>

4 http://www.adcultura.cl/images/docus/7_Encuesta_Consumo_Cultural_2009.pdf

4 <http://www.desarrollohumano.cl/textos/sin2002/sinopsis.pdf>

Como sociedad y en relación a la apertura y giro que ha tenido este nuevo campo en la actualidad, estamos invitados a ampliar este término de cultura visual, expandiendo la simple relación de producción tecnológica que como país establecemos, para generar redes y nexos que nos permitan visualizar el mundo desde nuestra cultura y favorezca el proceso de identidad nacional.

EL DESAFÍO DE LOS JÓVENES CHILENOS FRENTE AL PROBLEMA DE CULTURA VISUAL

Desde este problema planteado me pregunto por sus soluciones y hurgando dentro de nuestra sociedad comprendo el papel y desafío que se les abre a los jóvenes chilenos -como aquellos que desde pequeños poseen una relación cotidiana con la cultura visual y productos mediáticos- y que por lo tanto los coloca como actores fundamentales para generar, desde su comprensión significativa sobre este campo, redes y nexos que nos permitan visualizar el mundo desde nuestra cultura y favorezca aquel proceso de identidad nacional que buscamos reformar.

Resulta pertinente recalcar que en Chile, “ante el creciente vaciamiento de una identidad nacional, el joven parece recurrir a la esfera cultural para construir su sentido de pertenencia colectivo y su biografía o identidad personal”⁵. Siendo ellos quienes mayoritariamente hacen uso del computador, internet, teléfono celular, TV cable, video juegos, entre otros, como herramientas que demarcan sus prácticas cotidianas, se plantea para los jóvenes el desafío de recoger lo global para adaptarlo a lo local, y desde ahí generar no sólo su definición subjetiva, sino que también estilos de sociabilidad y prácticas sociales que favorezcan su posición cultural y contribuyan a la identidad nacional.

A la luz del marco teórico analizado anteriormente, señalo la necesidad de generar mayores espacios que posibiliten a los jóvenes establecer relaciones significativas en la comprensión y producción de la cultura visual, que los invite a ser partícipes activos en la conformación cultural e identitaria de nuestra nación. Para esto creo relevante incluir procesos que les permitan aprender a generar diálogos con lo visual, que aporten favorablemente al nexo que desde pequeños establecemos con el mundo tecnológico que nos rodea. En relación a ello, creo fundamental reflexionar y tomar consciencia sobre los tipos de espacios que otorgamos y los procesos que promovemos en los jóvenes para que lleven a cabo este desafío en mi país.

Es así como desde mi rol como profesora de Artes Visuales, en el contexto educativo chileno, presento posibles propuestas del cómo orientar que las prácticas de enseñanza artística, puedan traer un mayor beneficio en la producción de cultura visual de los jóvenes y, especialmente orientadas al desafío de identidad cultural.

- Generar mayores espacios de educación artística en educación no formal, que invite y posibilite a los jóvenes a establecer relaciones significativas en la comprensión y producción de la cultura visual en nuestro país y su relación con el mundo.
- Incluir procesos educativos que les permita, desde las clases de artes visuales, aprender a generar diálogos con lo visual y el mundo imaginario que los rodea, tanto a nivel nacional, mundial y multicultural. Que estos diálogos compartidos, enriquecidos por diversos criterios, críticas y opiniones, aporten favorablemente al nexo que desde pequeños establecen los jóvenes con el mundo tecnológico que nos rodea.

⁵ http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub09/pnud_injuv.pdf

- Favorecer metodologías y trabajos de proyectos que invite y desafíe a los jóvenes, en las sesiones de artes, a que de forma autónoma y como proceso personal, descubran y desarrollen, a través de la tecnología, aspectos de nuestra cultura relacionados con su contexto y experiencia personal.
- Privilegiar una mayor inclusión de contenidos que tomen en cuenta aspectos culturales de nuestra nación y sean abordados en relación al contexto de cada joven, para que cada uno lo aplique y re-signifique de manera única y personal a su historia, vivencias y experiencia.

Desde estas propuestas sitúo mi experiencia como profesora de artes visuales, y la comparto como una posibilidad de visualizar e interpretar soluciones concretas hacia este desafío de los jóvenes. Por otro lado también señalar, a través de mi rol docente, una forma del cómo los adultos podemos apoyar y favorecer este desafío de identidad nacional. Relato mis prácticas de producciones artísticas, como procesos y espacios claves, donde los jóvenes desde sus proyectos de creación, establecían diálogos profundos con lo visual, desde sus experiencias, lo que les permitía no sólo comprender y dar sentido a la cultura visual que los envuelve cotidianamente, sino también generar reflexiones y un compromiso con ciertos aspectos de la cultura en la cual conviven.

Bajo mi experiencia vuelvo a mirar hacia atrás y analizo las metodologías de trabajo en proyectos artísticos que realizaba con mis alumnos y alumnas. La búsqueda era un espacio de sentido compartido, donde a modo de proceso, generaban trabajos de cultura visual que no sólo tenía relación con su subjetividad, sino que también los ponía en relación o confrontación al espacio cultural que pertenecían. Los resultados no sólo hacia sentido a ellos, sino que también al resto de sus compañeros o comunidad educativa.

Los trabajos se iniciaban cuando el grupo nos preguntábamos, a partir de nuestros contextos e historias personales, ¿cómo y desde dónde crear imágenes visuales, que representen nuestra relación con la identidad nacional?. Esta búsqueda comenzaba con el análisis y reflexión sobre las características, imágenes o situaciones que, el colegio, familia y sociedad, nos ha señalado tradicionalmente, como elementos culturales e identitarios de nuestra nación. Entre éstos, los jóvenes identificaron que - participar en la fiesta nacional los días 18 y 19 de septiembre, y en éstas, elevar volantines, bailar cueca, comer empanadas, comer antichuchos, sopaipillas, tomar vino y chicha, etc.- eran celebraciones que específicamente no los hacía sentirse chilenos, ya que las relacionaban con conductas aprendidas socialmente.

Estas reflexiones nos trasladaban a preguntarnos ¿qué otros aspectos o situaciones, desde su contexto, entorno y experiencia, los hacía sentirse partícipe de su nación?. Cada alumno interpretaba esta invitación y la particularizaba en relación a su historia, intereses o preocupaciones. Luego de una investigación personal, se pusieron en común sus apreciaciones. Recuerdo que un alumno comentó lo significativo que era para su experiencia cuando los sábados y domingos, se reunía con su familia a tomar “once-comida”, como una costumbre íntima donde se compartía un té, café, pan, kuchen, sopaipillas, etc. El relato de este alumno fue detonante en sus compañeros, ya que el resto también identificó esta experiencia como algo común, habitual y significativo dentro de su contexto familiar. El grupo concluyó, que al ser una situación de experiencia compartida, podían relacionarla como un aspecto que los hacía sentirse partícipes de una cultura identitaria común, propia de Chile y su contexto. Así, este tipo de situaciones eran claves para dar inicio a unas investigaciones, que desde lo artístico, se iniciaran de experiencias con sentido.

A partir de estos significados personales comenzaban a buscar imágenes que desde el diseño, publicidad o recuerdos familiares, les resonara y los llevara a reinterpretarlas para, a partir de éstas, formar sus imágenes de creación personal.

En este proceso fui descubriendo que los jóvenes con los que trabajaba eran muy hábiles y despiertos para indagar en la búsqueda de imágenes visuales. Ante esto es pertinente recordar que ellos son quienes hacen uso constante del potencial que ofrece la cultura visual, lo que explica que “el imaginario de los jóvenes se compone en buena medida por recursos propios de la cultura de masas, como personajes televisivos, estrellas musicales o ídolos deportivos, que conviven con las fotografías familiares, las imágenes de la infancia o los recuerdos de los amigos” (Aguirre, 2011, 4). Esto último, ligado al factor de verse influidos desde pequeños por este imaginario y herramientas tecnológicas, explica su gran soltura y espontaneidad al momento de buscar imágenes de apoyo para sus producciones artísticas y el cómo rápidamente podían relacionarlos con la cultura o contexto al que pertenecían.

Sin embargo, a pesar de observar en ellos un gran dominio de lo visual, la web y las tecnologías, mi rol como profesora o acompañante se hacía necesario a medida que entregábamos al proyecto un sentido no sólo personal sino también social. Compartíamos un proceso de diálogo, donde la reflexividad, a pesar de muchas veces ser un obstáculo para ellos, se transformaba en la clave de la investigación. Se formaba una relación donde en conjunto extraíamos, desde el interior de cada uno, aquellas intenciones de palabras, conceptos o situaciones y experienciales que les resonaran y se ponían en relación con el objeto visual que buscaban crear y aquellas imágenes e ideas que observábamos en la web. Así aprendían a, entender el gran bagaje visual que poseían, analizar y discriminar las opciones que se les presentaban para finalmente apropiarse de éstas y preguntarse qué traen estas imágenes encontradas de cada uno de ellos y ellas, desde dónde se situaba cada uno o una para darle sentido a las imágenes y por último, qué tipo de trabajo simbólico podían construir con aquellas imágenes seleccionadas.

De esta manera logro comprender mi rol docente como alguien que, “no le enseña a sus alumnos *su saber* (de él), sino que se les pide que se aventuren en la selva de cosas y de signos” (Rancière, 2010, 17). Ellos tenían un vasto mundo de imágenes y material con el cual trabajar, sólo necesitaban alguien que les despertara el interés para generar un espacio crítico y reflexivo, preguntándoles ¿qué sentido tienen éstas imágenes contigo, tu historia, el dónde vives y lo qué buscas ser en tu país?, o bien, ¿qué potencial tiene esto para construir algo que lleve relación con tu cultura, familia, y sociedad?

Desde este punto de vista y comprendiendo que la cultura visual en la educación favorece la creación de proyectos y prácticas que nacen desde un proceso de indagación reflexivo, podemos entender que, a partir de los procesos de búsqueda que los estudiantes realizaban, efectivamente se generaban proyectos artísticos que conformaban parte de este campo, que en la realidad cotidiana era aún desconocido para nosotros. Sus trabajos artísticos se creaban a partir de sus deseos, anhelos y un complejo de preguntas e indagaciones sobre la relación entre ellos y su país, ligado al análisis crítico e interpretativo de lo que les señalaba la web y la sociedad o cultura que pertenecían.

Cuando cada alumno generaba su proyecto se comenzaba la fase de producción artística, encarnando en el trabajo plástico todo aquel proceso de diálogo e indagación personal, realizado previamente. Una vez terminadas las imágenes u objetos artísticos, debían nuevamente realizar un

escrito final, que pusiera en relación aquello creado con el proceso de creación y lo que éste intentaba expresar. Dentro de ésta última explicación era primordial ensayar una reflexión acerca de la relación entre la obra, el proceso de investigación y creación y la sociedad en la que viven. Todo ello tomando como fundamental su posición en el mundo.

Sin lugar a duda, dentro de la diversidad de alumnos y correspondientes trabajos artísticos, se invitaba a considerar la analogía entre la representación visual y estética con su representación de identidad subjetiva y cultural. Es decir, se creaba una confrontación entre su representación subjetiva y aquella percepción cultural que cada uno de ellos y ellas percibían y buscaban expresar. En este sentido, como profesora y cómplice de aquel proceso de introspección personal de cada alumno, creo que aquello más importante a rescatar una vez que el proyecto era finalizado, más allá de su resultado técnico, era aquella reflexión crítica que expresaba su visualización sobre el mundo y la cultura y el cómo a partir de aquello, generaba un aporte para la comprensión de nuestra sociedad chilena. Es decir, el cómo estratégicamente representaban mediante una diversidad de aspectos formales, su interacción entre lo que veían en su contexto o realidad y el cómo se señalaban a ellos mismos en ella.

Si “la importancia primordial de la cultura visual es mediar en el proceso del cómo miramos y cómo nos miramos” (Hernández, 2010, 64), entonces no pongo en duda que los estudiantes, sin tener nociones conscientes sobre este campo en la actualidad, eran capaces de crear proyectos de cultura visual, donde simbólicamente fijaban representaciones de sí mismos, el mundo y sus modos de pensarse. Finalmente acababan por caer en la cuenta de la importancia que es entender aquello que observan a su alrededor y se sentían muy orgullosos y valorados cuando, a pesar de la estética del trabajo, habían sido capaces de plantear contribuciones interesantes y simbólicas hacia el mundo y su desarrollo personal.

En base a mi relato personal genero esta reflexión para confirmar, bajo mi experiencia de trabajo en producción artística y de cultura visual con los jóvenes, no sólo aquello que son capaces de crear, sino aquello que demuestran que pueden lograr, si como docentes somos capaces de conformar espacios y metodologías que propicien este tipo de experiencias. En este sentido, el desafío que conlleva es grande y evidente dentro de la sociedad chilena. Ellos, como el futuro de nuestro país, poseen en sus manos las herramientas que, utilizadas, comprendidas e interpretadas con sentido, pueden aportar avances significativos en los problemas de identidad cultural que nos sitúan. Dejo abierta una invitación al resto de los docentes y a todos los participantes de la sociedad, a generar espacios de diálogo que propaguen y contribuyan situaciones que centren a los jóvenes como, aquellos que siendo los principales ilustradores y operadores de la cultura visual, construyen junto a su espontaneidad y creatividad, diversidad de proyectos visuales que encarnan tanto su identidad personal como aspectos propios de nuestra cultura que contribuyen a cuestionar y resituar nuestra identidad nacional.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, I. (2011) *El Mercado Mediático y la Configuración de los Criterios y Experiencias Estéticas de los Adolescentes*. Granada: Dykinson.
- HERNÁNDEZ, F. (2010) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- (2007): *Espigadoras de la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- (2011): *Investigación Narrativa y Cambio Social*. Barcelona: Octaedro.
- MIRZOEFF, N. (2003) *Una Introducción a la Cultura Visual*. Barcelona: Paidós.
- RANCIÈRE, J. *El Espectador Emancipado*. París: Ellago.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- <http://tele13.13.cl/noticias/tecnologia/6909.htm> (Consulta: 28/03/2012)
- <http://diario.latercera.com/2011/09/20/01/contenido/tendencias/16-84239-9-chile-es-el-quinto-pais-del-mundo-que-mas-tiempo-pasa-en-redes-sociales.shtml> (Consulta: 28/03/2012)
- <http://www.queveo.cl/2011/09/23/chile-quinto-pais-en-el-uso-de-redes-sociales/> (Consulta: 28/03/2012)
- http://www.adcultura.cl/images/docus/7_Encuesta_Consumo_Cultural_2009.pdf (Consulta: 28/03/2012)
- <http://www.desarrollohumano.cl/textos/sin2002/sinopsis.pdf> (Consulta: 28/03/2012)

TRANSITAR Y APRENDER DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA: LA RELACIÓN DE LOS JÓVENES CON LA CULTURA VISUAL COMO ESPACIO DE POSIBILIDAD Y AUTORÍA¹

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

UNIVERSITAT DE BARCELONA

RESUMEN

Este artículo parte de la preocupación por cómo la escuela secundaria responde (o no) a las necesidades de aprender de los jóvenes en un mundo cambiante. Para explorar esta inquietud, en la primera parte se da cuenta de cómo hemos investigado las relaciones de los jóvenes con el saber a partir de la realización de relatos biográficos. En la segunda parte se introduce un proyecto actualmente en curso que afronta, desde la perspectiva de los alfabetismos múltiples, cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela. Finalmente, y desde este contexto, se explora la relación de los jóvenes con la cultura visual. Este recorrido nos lleva, además de a compartir modos de investigar con jóvenes, a asumir la importancia de la relación pedagógica en los procesos educativos, dentro fuera de la escuela.

Palabras clave: alfabetismos múltiples, relatos biográficos, aprender dentro y fuera de la escuela, educación de la cultura visual, escuela secundaria.

ABSTRACT

This article tries to respond our concern on how secondary school responds (or not) to the learning needs of young people in a changing world. To explore this situation, in the first part is presented how we have investigated the relationships of young people with savoir through biographical narratives. The second part introduces an ongoing project that faces, from the perspective of multiple literacies, how young people learn in and out of school. Finally, we explore the relationship of young people with visual culture. This journey takes us, to investigate ways of sharing with young people and assume the relevance of the pedagogical relationship in educational processes in and out of school.

Key words: multiple literacies, biographical narratives, learning in and out of school, visual culture education, secondary school.

¹ Este texto está relacionado con el proyecto "Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes". Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2011-24122. 2012-2014.

LA RELACIÓN DE LOS JÓVENES CON EL APRENDIZAJE Y LA ESCUELA SECUNDARIA

Hace una década, con la voluntad de dar respuesta al persistente lamento sobre el fracaso escolar en la escuela secundaria, comenzamos, en el seno del grupo Esbrina², a cuestionar este discurso centrado en la carencia individual, a partir de explorar y aprender de la relación de los jóvenes con diferentes experiencias de saber (Charlot, 1997). Este interés tuvo un antecedente en el estudio “El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad” (BSO2003-06157) (2003-2006) en el que indagamos cómo la escuela primaria contribuye a la creación de subjetividades en los niños y las niñas, a partir del vínculo que establecen los saberes y las relaciones que la escuela les plantea (Hernández, 2010a).

El siguiente paso fue la realización del proyecto “Hacia una escuela secundaria inclusiva: saberes y experiencias de jóvenes en situación de exclusión” (2006 ARIE10044) en el que cuestionamos algunas explicaciones reproductoras, basadas en la influencia de la clase social y en la carencia individual, relacionadas con el fenómeno del fracaso escolar en secundaria. El camino que nos permitió recorrer esta exploración provino de la realización de una serie de historias biográficas con un grupo de jóvenes (Hernández, 2011a). Al margen de otras consideraciones (posicionales y metodológicas de los investigadores) que en este proyecto se pusieron de manifiesto, su realización nos permitió cuestionar la narrativa sobre el fracaso escolar y su consideración como un problema ‘de’ los jóvenes y de sus circunstancias biográficas. Además de posibilitarnos iniciar un camino en el que aprendimos a dar cuenta de lo que sucede cuando nos ponemos *en relación* con los jóvenes. Ese ponerse en relación nos ha llevado no sólo a replantear lo que significa investigar *sobre* los jóvenes, cuestionando con ello las miradas disciplinares que les clasifican y generalizan (Hernández, 2011b), sino también a prestar atención al lugar en el que situamos al Otro en el proceso de investigación (Padilla y Hernández, 2011).

El desarrollo de este proyecto nos sirvió de base para la investigación “Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber (EDU2008-03287) (2008-2011) en la que se explora los vínculos y tensiones de dos grupos de jóvenes considerados como de éxito y de fracaso escolar con la escuela secundaria, a partir del diálogo que construimos con sus narrativas biográficas (Contreras, 2011; Hernández, 2011c; Hernández y Padilla, 2011). Esta tarea vino acompañada de la recopilación y análisis de evidencias obtenidas a partir de un cuestionario adaptado del que se utilizó en el proyecto europeo EMCOPAS al que respondieron 710 estudiantes de secundaria de diferentes comunidades autónomas. En este cuestionario se explora su experiencia en la escuela secundaria y otros aspectos como su relación con el aprendizaje, la manera de estudiar, sus vínculos familiares y sociales,... Lo que emerge de estas dos investigaciones interrelacionadas es que las escuelas secundarias, de las que se espera que sean lugares que preparen a los jóvenes en la adquisición de múltiples habilidades y destrezas para afrontar los desafíos de un mundo de trabajo cambiante, al tiempo que promueven valores de cohesión social y de inclusividad. Sin embargo, por la manera en que están organizadas y el enfoque fragmentario de las disciplinas que transmiten, no facilitan que estos objetivos se puedan cumplir.

Algunos trabajos que se mueven en una dirección similar a la nuestra nos hablan de que los estudiantes “describe class cutting as a reaction to educational structures that are sterile, bureaucratic, disrespectful of student’s pedagogical preferences or goals, and that do not value student contributions” (Fallis & Opatow, 2003:108); y que el hecho de dejar la escuela es “made consciously and

2 Ver la web del grupo en <http://www.ub.edu/esbrina/index-es.html>

often amount to the perceived cultural irrelevance of the school and an absence of respect by the schools for the lives, experiences and aspirations of young people” (Smyth, 2005:121).

Ante esta situación decidimos explorar cómo los jóvenes se relacionan y aprenden con los diferentes alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria.

LOS ALFABETISMOS MÚLTIPLES Y EL APRENDIZAJE DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

¿Por qué introducir los alfabetismos múltiples en relación a cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria? La pregunta no se responde sólo desde la pedagogía o desde las diferentes disciplinas escolares, o pensando que hay que introducir nuevas competencias como un reflejo de las preocupaciones de expertos y sus agendas para las políticas educativas o de investigación. Habría que mirar hacia el exterior de la Escuela, pues como señala Kress (2008:1) “no se puede pensar sobre alfabetismo de forma aislada, al margen de una amplia serie de factores sociales, tecnológicos y económicos”. Para ello es importante destacar algunos elementos clave de la genealogía de los alfabetismos múltiples.

Si tuviéramos que plantear algunos ejes desde los que situar esta emergencia, habría que considerar por un lado, el impacto que tuvo la revisión que el New London Group (1996) llevó a cabo sobre lo que significa la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (la alfabetización) en una época de cambios económicos, sociales y tecnológicos. En un tiempo donde no sólo es importante –siguiendo a Freire– aprender a leer (descifrar) los textos, sino a interpretar el mundo para actuar en él desde una concienciación que posibilite la emancipación y la autoría (Patel y Bean, 2007; Cole y Pullen, 2010).

Vinculado a esta primera aproximación surge la necesidad de ampliar la noción de ‘literacy’ (alfabetismo, letramento) en relación a los cambios en las sociedades contemporáneas, en particular a la transformación que se produce al pasar de tener unos conocimientos e informaciones en soporte analógico, a presentarlos en soporte digital. En este marco, la alfabetización se replantea, pues, la identificación de códigos y elementos de lenguaje resulta no solo inadecuada desde un punto de vista teórico, sino insuficiente para relacionarse con la complejidad que conllevan las actuales representaciones y tecnologías visuales, aurales (sonidos), performativas y escritas. Sobre todo si lo que se pretende es que los aprendices comprendan la naturaleza contextual de los discursos, y las maneras de ser, hacer y actuar para determinados participantes en determinadas situaciones (Barton, Hamilton y Ivani, 2000; Coiro, Knobel, Lankshear y Leu, 2008).

De esta manera, la perspectiva de los alfabetismos múltiples nos brinda un punto de partida para iniciar algunos cambios radicales en la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que nos mantienen en guardia en las opciones, exploraciones y caminos que seguimos frente a las posturas que tratan de canonizar bajo un nuevo nombre las políticas que estaban vinculadas a una ‘educación alfabetizadora’ (liferacy education’) (Matthews, 2005). Especialmente en aquellas que reducen la problemática de la construcción de sentido a una cuestión de método o de estrategias de enseñanza.

Desde este punto de vista, la noción de ‘alfabetismos múltiples’ hace referencia en un sentido amplio, y tal y como lo sintetiza Matthews, al impacto de la nueva economía y las actuales condiciones culturales en las que las personas han de saber para dar sentido al mundo, a ellos mismos y a los otros. En este marco, dado que la comunicación (o el ruido informativo) se mueve a través de nue-

vos textos y medios, y debido a que ‘el alfabetismo’ tiene lugar, además de en medios escritos, a través de medios visuales, de audio, gestuales y multimedia, se hace necesario cambiar el cómo pensar lo que quiere decir ‘alfabetismo’ y las prácticas que lo promueven. El estudio y debate sobre la adquisición e importancia de los múltiples analfabetismos capta la variedad de los contextos donde los jóvenes inician, desarrollan y elaboran procesos de aprendizaje, ambos dentro y fuera de la escuela. Mientras anteriormente se usaba el término analfabetismo para definir la capacidad de leer y escribir, ahora el concepto refiere a la construcción y aplicación de conocimiento en diferentes áreas.

El campo de los *nuevos estudios sobre los alfabetismos* (New Literacy Studies) ha tenido un notable impacto en cómo entendemos el binomio alfabetismo/analfabetismo en la Escuela (Heath, 1983; Barton, 1994; Street, 1995; Cope y Kalantzis, 2000; Gee, 2004; Street, 2005). Este marco de trabajo hace hincapié a la relación del analfabetismo con las prácticas sociales, culturales, institucionales o políticas y ha contribuido a una visión expandida del alfabetismo. Este posicionamiento implica que los actos de leer y escribir tienen que ver no sólo con el lenguaje verbal sino también con los valores y nociones que reconocen o legitiman ciertas identidades, acciones y procesos de aprendizaje (Street, 2003).

De esta manera, cuando hablamos de nuevos o múltiples alfabetismos, invitamos a una discusión sobre la legitimación e identificación de los procesos de aprendizaje y la construcción de la subjetividad de los aprendices. Además de cuestionar atribuciones como la de fracaso escolar (Knobel, 2001). Esto afecta a cómo tienen lugar las prácticas alfabetizadoras en la escuela, no sólo en relación con la lectura y la escritura, sino también respecto a otros alfabetismos (visual, aural, medial, digital, corporal, comunicacional,...) (Cushman, Kintgen, Kroll, y Rose, 2001; Faulkner, 2005).

Un área de investigación que tiene una larga tradición dedicada a la exploración de estas cuestiones es el estudio del alfabetismo digital en los jóvenes (Alvermann, 2001, 2002; Luke, 2002; King y O’Brien, 2002; Chandler-Olcott y Maher, 2003.; Gee, 2003; Thomas, 2007). Aunque reconocemos que “múltiples” o “nuevos alfabetismos” no son sinónimos con “alfabetismo digital”, en muchas ocasiones los estudios que tratan este tema en particular hablan de la experiencia de jóvenes dentro y fuera de la escuela (Dillon y Moje, 1998; Hull, y Schultz, 2001a, 2001b; Patel Stevens, 2005b; Cushman, Barbier, Mazak y Petrone, 2006; MORI, 2006). De hecho, la proliferación y los nuevos usos de las TIC han inspirado las investigaciones recientes sobre la cultura juvenil y las formas de aprendizaje (Howe y Strauss, 2000; 2003; Lenhart, Rainie. y Lewis, 2001; Veen y Vrakking, 2003; Oblinger y Oblinger, 2005; Carstens y Beck, 2005; CIBER Group, 2008; Digital Youth Research³).

En este marco, Internet se ha convertido en un medio fundamental para la comunicación y la expresión. En los últimos años, hemos visto que para los jóvenes que tienen cada vez más acceso al Internet (a través de los móviles, portátiles, etc.), las redes sociales, los juegos en línea y las páginas web dedicadas al intercambio de vídeo y otros medios se han convertido en una parte central de su socialización (It , Sonja y Bittanti, 2009; Buckingham, 2000). La Web 2.0 introduce grandes cambios en nuestra manera de entender y usar la tecnología. Ahora Internet es, más que un medio de comunicación unidireccional, es un lugar donde los usuarios también podemos ser autores.

Tal y como señalan Kafai y Peppler (2011) y evidencia la observación diaria de quienes se relacionan con los jóvenes, estos no sólo consumen los media cuando se encuentran en Internet y comparten

3 Ver <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/>

información en las redes sociales, sino que producen contenidos cuando contribuyen y participan “en blogs, diseñan animaciones, gráficos y producciones de vídeo” (Kafai y Peppler 2011:89). Este territorio expandido de los media plantea la necesidad de ampliar la consideración de lo que puede significar una ‘participación crítica’ en el alfabetismo de los nuevos medios, en la medida en que extiende a los nuevos textos de la era digital la conocida propuesta planteada por Freire y Macedo (1987) de que “la lectura del *mundo* precede a la lectura de la *palabra*”.

En este sentido de abrir la dimensión de la alfabetización a los nuevos medios y de explorar cómo los jóvenes aprender en estos contextos, Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson y Wiegel (2006), en su esfuerzo por mapear las competencias que se requieren en este nuevo territorio, incluyen diseños creativos, consideraciones éticas y habilidades técnicas, a la hora de captar la conexión expresiva e intelectual de los jóvenes con los nuevos medios. De este manera, el movimiento DIY (do-it-yourself) ha puesto en el centro de los intereses de investigadores y educadores los modos de participación de los jóvenes en acciones de DIY en las que, además de incorporar las artes y las nuevas tecnologías, dedican de manera voluntaria su tiempo en un aprendizaje intenso en el que afrontan técnicas complejas relacionados con la edición de películas, robótica, escritura de novelas además de acoger otras actividades a través de diferentes redes de DIY (Kafai y Peppler 2011:89). Esta situación plantea la necesidad de ir más allá de las que han sido las consideraciones que han guiado la educación y los alfabetismos de los nuevos medios. Especialmente la de desarrollar posicionamientos críticos ante lo que venía dado por la industria del entretenimiento y del consumo, para adentrarse en el terreno poco explorado de la consideración de los jóvenes como productores creativos y miembros de lo que se ha venido a denominar ‘navegación transmedia’ (Jenkins, 2006). De la misma manera, hay que incorporar a la agenda la noción de ‘cultura de participación’ que cuestiona la tradicional división entre emisor/receptor, y que favorece las habilidades de participación y colaboración: “hablar como escuchar, escribir como leer, producir como consumir! (Jenkins, 2006: 2).

Este enfoque puede ofrecer nuevas oportunidades para el trabajo creativo y colaborativo, al tiempo que apoya la actividad megacognitiva y la autoregulación del aprendizaje (Hsu et al., 2009). Sin embargo, tal como muestra la figura 1, los cambios en el uso y el acceso a nuevas tecnologías han tenido poco impacto en la Escuela, donde vemos que la gestión del conocimiento, el tipo de competencias que se enseñan y la forma de enseñarlas no han afectado a la “gramática de la escuela” (Tyack, y Tobin, 1994; Cuban en Hernández y Sancho, 2011).

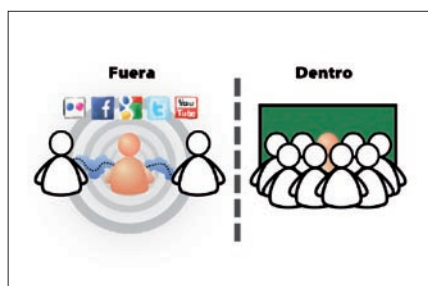


Figura 1: El dentro y el fuera de la escuela

La diferencia entre el uso de los nuevos medios por parte de jóvenes dentro y fuera de la escuela representa dos culturas distintas, cada una con diferentes expectativas respecto a cómo se debe desarrollar una relación con el conocimiento (King & O'Brien, 2002). Por un lado, en la *datasphere*

(Rushkoff, 1994), jóvenes expertos en la utilización de las TIC usan múltiples alfabetismos y diferentes medios. Su consumo selectivo les permite dotar sentido de información aparentemente fragmentada y dispersa. Por otro lado, en la cultura escolar el conocimiento existe como producto limitado en el que los maestros no sólo regulan el contenido y formato de la información disponible pero también, suelen indicar qué se debe pensar de la información presentada.

Entre estas dos esferas, a veces contrapuestas, otras completarías transitamos y la relación con la cultura visual adquiere otra dimensión, que puede vincularse a las aportaciones derivadas de la perspectiva de los alfabetismos múltiples y de la investigación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela.

LA EDUCACIÓN DE LA CULTURA VISUAL COMO ESPACIO PARA LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

La cultura visual, su estudio y su vinculación con prácticas pedagógicas, ha formado parte de mi trayectoria desde que en 1997 publiqué el libro *Educación y cultura visual* (Hernández, 1997). En este tiempo he recorrido diferentes posiciones que me han permitido transitar desde una postura inicial que consideraba, como en su día señaló Mitchell, a la cultura visual como el campo de artefactos, representaciones y relatos que se investiga desde los estudios de cultura visual, hasta la posición actual desde la pongo el énfasis en los procesos relacionales que los sujetos llevan a cabo en diferentes entornos y mediante los cuales se reconocen, autorizan o resisten (Hernández, en prensa).

En este trayecto he ido posibilitando la producción de experiencias educativas que he vinculado a pedagogías de la cultura visual (Hernández, 2010) y que me han permitido transitar por las posibilidades y dificultades que el abordaje relacional de la cultura visual ofrece para construir otra narrativa para la educación (en la escuela, en los museos, en la universidad,...). En medio de esta historia, y en lo que se refiere a la investigación con los jóvenes, he transitado –como se ha indicado en la primera parte de este trabajo– desde una posición que trataba de tomarlos como ‘objeto’ de estudio a otra, desde la que busco, junto a otros colegas, generar alternativas que permitan que la investigación se lleve a cabo ‘con’ los jóvenes.

Pero lo que me interesa ahora es explorar la noción de cultura visual como proceso de relación.. Un punto de partida para esta aproximación se plantea cuando nos preguntamos cuáles son las miradas subjetivas, y por tanto culturales, que se derivan de las aproximaciones y producciones de los jóvenes a los medios digitales y la cultura visual. Surgen entonces dos modos de relación e investigación con la cultura visual:

- Qué miradas culturales propicia.
- Qué experiencias de subjetividad media.

Articular el sentido de la cultura visual de esta manera supone aproximarse a las prácticas de navegación transmedia y la ‘cultura de participación’ estableciendo ese cruce entre mirada cultural (visualidad) y subjetividad (qué dice de quien mira y construye los relatos visuales).

Con este acercamiento no sólo se pretende volver sobre la propia mirada para contarse de nuevo en un ejercicio de reflexividad. Sino tomar un trayecto que permita, a partir de las conversaciones de y con los jóvenes, proyectar visualmente ese tejido de visualidades y subjetividades.

Esta aproximación permite desplazar la posición que sostiene que la cultura visual son los objetos y artefactos visuales que miran o realizan los jóvenes, y pasar a centrar nuestro interés en las relaciones que mantienen con sus producciones y las relaciones desde las que se constituyen con otros colegas en los procesos de intercambio (por ejemplo en las prácticas DIY).

Esto nos lleva de tomar una perspectiva de indagación, en la que no sólo compartimos y proyectamos las reapropiaciones de los relatos que tienen lugar cuando los jóvenes se presentan como productores de cultura visual, sino a considerar que quizá lo importante no sea tanto hacer con,... sino ser con.

Desde esta posición considero que el visualizador (que también es productor) es alguien que forma parte de lo que ve y hace, que nutre las historias y no sólo las recoge y comparte. Lo que se persigue no es tanto capturar la realidad, la verdad de las imágenes, como producir y desencadenar nuevos relatos, es decir, “contar una historia que permita a otros contar(se) la suya” (Hernández, 2008: 97). De esta manera la pedagogía y la investigación sobre las experiencias de relación de los jóvenes con la cultura visual se convierte en una oportunidad para generar relatos alternativos que posibiliten expandir el sentido de la educación de las artes visuales y de lo que sucede en la escuela y en otras instituciones educativas. Nos lleva a poner el foco de nuestro interés en las relaciones de subjetividad de los jóvenes, y considerarlo como un espacio central para explorar, debatir y generar relatos visuales y performativos que dialogan y contesten a los hegemónicos. Lo que reafirma la opción de que la cultura visual además de hablar desde otro lugar del arte –y de otras prácticas de visualización- también impulsa la realización de proyectos y prácticas generadas como procesos de indagación.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- ALVERMANN, D. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 676-690.
- ALVERMANN D. (2002). *Adolescents and Literacies in a Digital World*. New York: Peter Lang.
- BARTON, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- BARTON, D., HAMILTON, M., & IVANIC, R. (Eds.) (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- BUCKINGHAM, D. (2000). *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- CARSTENS, A. y BECK, J. (2005). Get Ready for the Gamer Generation. *TechTrends*, 49(3), 22-25.
- CHARLOT, B. (1997). Da relação como saber. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- CIBER group (2008). Information behaviour of the researcher of the future. Disponible en: <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/resourcediscovery/googlegen.aspx>. Consultado el 13 de marzo de 2008.
- COIRO, J., KNOBEL, M., LANKSHEAR, C., LEU, D. (Eds.). (2008). *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum.
- COLE, D. & PULLEN, D. (2010). *Multiliteracies in motion*. Routledge. New York and London.
- CONTRERAS, J. (2011). Cuestiones educativas en la investigación 'con' jóvenes. En Hernández, F. (coord.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. (pp.51-64). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- COPE, B., & KALANTZIS, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.
- CUSCHMAN, E., BARBIER, S., MAZAK, C. & PETRONE, R. (2006). Family and community literacies. En P. SMAGORINSKY (Ed.), *Research on Composition: Multiple Perspectives on Two Decades of Change*. (187-216). New York, NY: Teachers College Press.
- CUSCHMAN, E., KINTGEN, E., KROLL, B., & ROSE, M. (Eds.). (2001). *Literacy: A Critical Sourcebook*. Boston, New York: Bedford, St. Martin's.
- CHANDLER-OLCOTT, K. & MAHER, D. (2003). Tech-Savvies Meets Multiliteracies: Exploring Adolescent Girls' Technology-Mediated Literacy Practices. *Reading Research Quarterly*, 38 3, 356-385.
- DILLON, D. R. & MOJE, E. B. (1998). Listening to talk of adolescent girls: Lessons about literacy, school, and life. En D. E. ALVERMANN (Ed.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives*. (193-222). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- FALLIS, K. & OPOTOW, S. (2003). Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. (Youth Confronting Public Institutions). *Journal of Social Issues*, 59 (1), 103-121.
- FAULKNER, V. (2005). Adolescent Literacies within the Middle Years of Schooling--A Case Study of a Year 8 Homeroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (2) 108-117. En FREIRE, P. y MACEDO, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- GEE, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- HEATH, S.B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERNANDEZ, F. & SANCHEZ, J.M. (2011). Larry Cuban. La introducción de las TIC no demuestra que el alumnado aprenda mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 411 (Abril), 40- 45.
- HERNANDEZ, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Morón de la frontera, Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- (en prensa). Las pedagogías de la cultura visual como lugares de posibilidad para construir espacios de relación. En L. CHARREU & F. HERNANDEZ (Coords.). *Cultura Visual: Leituras (a partir de uma perspectiva educativa)*.

- (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação e Realidade*, 30(2), 9 – 34.
- (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- (coord.) (2010a). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- (2010b). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- (coord.) (2011). *Per a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Repositorio digital. <http://hdl.handle.net/2445/1596>
- (2011a). A cultura visual como um convite à deslocalizao do ohla e ao reposicionamento do sujeito. En R. MARTINS & I. TOURINHO, I. (Orgs.) *Educação da cultura visual. Conceitos e contextos* (31-49). Santa María, Brasil: Editora da Universidade Federal de Santa Maria.
- (2011b). La investigación sobre y con jóvenes: entre la romantización y el desafecto. En F. HERNANDEZ, (coord.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. (pp.16-23). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- (coord.) (2011c). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- HERNANDEZ, F. y TORT, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/8 – 10 de julio de 2009. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>.
- HOWE, N. y STRAUSS, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Original.
- (2003). *Millennials Go to College: Strategies for a New Generation on Campus*. Washington, DC: American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers
- HSU, Y-C; CHING, Y-H; & GRABOWSKI, B (2009). Web 2.0 Technologies as Cognitive Tools of the New Media Age. En L. HIM & R. SUBRAMANIAM (eds), *Handbook of research on new media literacy at the K-12 level*. (355-371). Hershey PA: IGI Global.
- HULL, G. & SCHULTZ, K. (2001a). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611.
- (2001b). *School's Out: Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice*. New York: Teachers College Press.
- ITO, M. ; SONJA B. y BITTANTI, M. (2009). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Boston: MIT Press.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- JENKINS,, H., CLINTON, K., PURUSHOTMA, R., ROBINSO, A.J. & WIEGEL, M. (2006). *Confronting the challange of participatory cultura: Media education for the 21st century*. Chicago, IL: MacArthur.
- KAFAL, Y.B. & PEPPLER, K. A. (2011). Youth, Technology, and DIY: Developing Participatory Competences in Creative Media Production. *Review of Research in Education*, 35, 89-119.
- KING, J.R. & O'BRIEN, D.G. (2002). Adolescents' Multiliteracies and their Teachers' Needs to Know. Toward a Digital Détente. En D. ALVERMANN (ed.) *Adolescents and Literacies in a Digital World*. (40-50) New York: Peter Lang Publishing Inc.
- KNOBEL, M. (2001). "I'm not a pencil man": How one student challenges our notions of literacy "failure" in school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(5), 404-414.
- KRESS, G. (2008). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- LENHART, A., RAINIE, L. y LEWIS, O. (2001). *Teenage Life Online: The Rise of Instant-Message Generation and the Internet's Impact on Friendship and Family Relationships*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- LUKE, C. (2002). Re-crafting Media and ICT Literacies". En *Adolescents and Literacies in a Digital World*. En D.E. ALVERMAN (ed) *Adolescents and Literacies in a Digital World*. (132-146). New York: Peter Lang Publishing Inc.

- MATHEWS, J. (2005). Visual Culture and Critical Pedagogy in 'Terrorist Times'. *Discourse. Studies in the cultural politics of education*, 26 (2), 203-205.
- MORI (2006). Young People and the Media. <http://www.ipsos-mori.com/polls/2005/pdf/young-people-now.pdf>. (Consulta: 2-3-2007).
- NEW LONDON GROUP (Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. et al) (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 1, 60-92.
- OBLINGER, D., & OBLINGER, J. L. (Eds.). (2005). *Educating the Net Generation*. Washington, DC: Educause.
- PADILLA PETRY, P. y HERNANDEZ, F. (2011). La relación con el Otro en una investigación educativa con jóvenes, *Educação Unisinos*, 15 (3), 233-240. Se puede consultar en: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/836/545>
- PATEL STEVENS, L. (2005b) ReNaming "Adolescence": Subjectivities in Complex Settings. En J.A. VADEBONCOEUR y L. PATEL STEVENS (eds) *Re/constructing 'the adolescent': sign, symbol, and body*. (pp.271-282). New York: Peter Lang.
- PATEL STEVENS, L. y BEAN, Th. (2007). *Critical Literacy*. Londres, Sage.
- RUSHKOFF, D. (1994). *The genX reader*. New York: Ballantine Books.
- SMYTH, J. (2005). An argument for new understandings and explanations of early school leaving that go beyond the conventional. *London Review of Education*, 3(2), 117-130.
- STREET, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to Literacy in development, ethnography, and education*. London: Longman.
- (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- (2005). Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.
- THOMAS, A. (2007). *Youth Online: Identity and Literacy in the Digital Age (New Literacies and Digital Epistemologies)*. Peter Lang Publishing Inc.
- TYACK, D. y TOBIN, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
- VEEN, W. & VRAKING, B. (2006). *Homo Zappiens: Growing Up in a Digital Age*. London and New York City: Continuum International Publishing Group.

LOS CONTRANUNCIOS TELEVISIVOS: UN MEDIO PARA PENSAR CRÍTICAMENTE NUESTRA RELACIÓN CON EL SEXISMO

RUT MARTÍNEZ LÓPEZ DE CASTRO
UNIVERSIDADE DE VIGO

RESUMEN

La experiencia que se presenta pertenece a un proyecto de trabajo realizado con l@s estudiantes de 3º curso de la titulación de maestro en educación física. El énfasis del proyecto se puso en el proceso relacional de l@s estudiantes con el sexismo de los anuncios publicitarios de la televisión española. El objetivo principal fue crear un espacio de reflexión colectiva que permitiera a l@s estudiantes enfrentarse en el cruce de miradas con sus representaciones sobre el sexo, el género y la publicidad.

Palabras clave: grado de maestro, sexismo, publicidad, género

ABSTRACT

The presented experience is part of a work project developed with students of the 3rd grade in physical education teacher degree. The project's emphasis was put on the relational process of students with the sexism of commercials on spanish television. The main objective was to create a space for collective reflection that will enable the students to face, in the exchange of glances, with their representations on sex, gender and advertising.

Key words: teacher degree, sexism, publicity, genre

INTRODUCCIÓN

La experiencia que presento pertenece a un proyecto de trabajo realizado con l@s estudiantes de 3º curso de la titulación de maestro en educación física. El énfasis del proyecto se puso en el proceso relacional de l@s estudiantes con el sexismo de los anuncios publicitarios de la televisión española. El objetivo principal fue crear un espacio de reflexión colectiva que permitiera a l@s estudiantes enfrentarse en el cruce de miradas con sus representaciones sobre el sexo, el género y la publicidad. La experiencia de trabajo sirvió para que l@s estudiantes se construyeran como relatos visuales y textuales a través del diálogo, la interpretación y la producción de contranuncios publicitarios.

El marco teórico se enmarcó dentro de las teorías feministas, los estudios de cultura visual y la pedagogía crítica. Estas perspectivas comparten una visión de la enseñanza como política cultural, centrada en la práctica y la enseñanza reflexiva.

Los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

- Mostrar una educación artística basada en la cultura visual que facilitara a través del placer visual experiencias de reflexión crítica y performativa sobre cómo la publicidad influye en la manera de ser y de pensar el mundo.
- Analizar la publicidad como un dispositivo no neutral sino como una tecnología de poder que produce y fija representaciones y posiciones de género e identitarias.
- Aportar claves analíticas y de producción de un contranuncio que contribuyan a la construcción de posicionamientos alternativos críticos.

LA EXPERIENCIA DE L@S ESTUDIANTES EN TORNO A LOS CONTRANUNCIOS TELEVISIVOS

Les planteé a l@s estudiantes la posibilidad de seguir profundizando en el estudio del género, concretamente sobre las representaciones de la mujer en los anuncios televisivos. Anteriormente, habíamos trabajado con relatos de vida sobre las mujeres que asistieron a la sección femenina y sobre la construcción de los estereotipos de género en los anuncios de revistas.

L@s estudiantes acogieron esta nueva propuesta de trabajo con cierta preocupación e inseguridad. Me comentaron que no tenían las habilidades artísticas propias de los artistas para “hacer arte”, ni las habilidades técnicas para hacer un vídeo publicitario. Dialogamos sobre lo que podía ser importante en esta experiencia y quedamos de que el fin no iba a ser elaborar un producto fantástico en términos técnicos y estéticos, sino conseguir reflexionar y elaborar narrativas visuales (contranuncios) críticas con el sexismo, porque esto, nos iba permitir una movilidad de nuestras posiciones identitarias.

El propósito inicial de la experiencia era mantener una metodología orientada de forma abierta y flexible. De modo que el itinerario se fuera planificando e implementando según las cuestiones y problemas que iban surgiendo, y que estas reflexiones fueran llevándonos a consolidar cierto grado de conocimiento. Sin embargo, este planteamiento se vio limitado por las exigencias de una orientación más precisa y definida por parte del alumnad@, y por la dispersión de conocimientos que se fueron produciendo en las discusiones y puestas en común.

El proceso de trabajo que seguimos fue el siguiente:

1. Visualizado de anuncios de nuestra historia televisiva y diálogo sobre las representaciones femeninas y masculinas.
2. Exploración de los patrones comunes y distintos en torno a los anuncios televisivos visualizados, en cómo estos adquieren significado.
3. Lectura de dos artículos. Puesta en común de las ideas principales y cuestiones relevantes.
4. Conformación de los grupos de trabajo para la elaboración del contranuncio y preparación de guión.
5. Producción de contranuncios
6. Filmación de los contranuncios y puesta en común sobre lo que hemos aprendido.

Durante este proceso, la relación de los jóvenes estudiantes con la publicidad y el sexismo fue cambiando. Los estudiantes pasaron de adoptar una mirada y un posicionamiento frente a los anuncios publicitarios como meros espectadores disneyzados (Giroux, 1995) a adoptar nuevos posicionamientos para la comprensión crítica de la cultura visual.

La visualización de los anuncios sirvió para iniciar esta mudanza de posicionamientos y miradas. En un primer momento, los estudiantes al ver los anuncios reaccionaron con ciertas risas, comentarios o cuchicheos. Se les escuchaba decir: “¡mira esa!, jese sí que mola!, jese lo he visto alguna vez!”. Los estudiantes estaban ahí para ser seducidos y entretenidos. Los anuncios eran una celebración de satisfacción y placer. En este contexto, el tema del sexismo era algo externo y distante para ell@s, si existía en los anuncios ell@s no lo veían o no les interesa verlo. Lo que estaba en juego para ell@s era el poder del placer por el placer, y la resistencia a pensar críticamente los textos visuales.

Como profesora quise utilizar este placer visual de l@s alumn@s, no con el objetivo de ser reprimido, sino intentando convertirlo en una oportunidad para afrontar una experiencia de indagación y aprendizaje que les posibilitara nuevos posicionamientos y formas de comprensión.

Al término de la proyección de los anuncios les invité a hablar y compartir sus opiniones. A tod@s les llamaba la atención los cambios en la estética de representación, el blanco y negro, las voces, el vestuario, las músicas, etc. Los comentarios se orientaban hacia el análisis formal y estético de los anuncios, y en menor medida hacia un análisis del contenido. En vista de la superficialidad de los comentarios, les planteé una serie de cuestiones: ¿qué representaciones del cuerpo y de género percibes en los anuncios?, ¿quién es representando en los anuncios y quién no lo es?.

Para l@s estudiantes existía una clara diferenciación en la representación de la mujer y del hombre en los anuncios. L@s estudiantes percibían en los anuncios una imagen estereotipada de la mujer, representada como un “objeto de deseo” y ama de casa, y una imagen de hombre vinculada al “poder”, lo profesional, la seguridad y la independencia. Estos discursos dicotómicos en torno al sexo/género de l@s alumn@s se relacionaban con una perspectiva de la publicidad como una influencia negativa para los niñ@s debido al consumismo, a los modelos sexualizados y sexistas o la violencia de algunas imágenes.

Llegados a este punto, decidí que era el momento de leer dos artículos sobre la publicidad y el género para deconstruir y poner en cuestión las dicotomías que habían surgido en los discursos de los estudiantes, y clarificar determinados conceptos como: roles de género, sexismo o estereotipo. Los artículos elegidos pertenecían a Angeles Feliu Albaladejo y Dolores Fernández Poyatos y otro a Natalia Abuín Vences. Estas lecturas dieron lugar a una serie de cuestiones e ideas claves que se pusieron en común en el aula.

- ¿Cómo los anuncios publicitarios median en nuestra manera de ser, pensar, sentir o relacionarnos con lo social?
- ¿Cómo la publicidad fija nuestros comportamientos, actitudes, valores en torno al sexo y el género?
- ¿En qué medida la publicidad televisiva representa sólo un reflejo de la realidad social?
- ¿Podemos encontrar en la publicidad discursos que incidan en la igualdad de género?
- Ideas claves que se pusieron en común en el aula:
- La publicidad construye la realidad social. No existe una correlación real entre el papel desempeñado por las mujeres en nuestra sociedad y la imagen que de ellas se da en publicidad.

- La publicidad sigue proporcionando una visión sexista de las mujeres. Refuerza los estereotipos tradicionales. La mujer vinculada al ámbito doméstico, la maternidad y como objeto de deseo.
- Hay anunciantes y agencias que proponen nuevas relaciones de género, contribuyendo al desarrollo de la igualdad de género.

La discusión anterior en torno a la lectura de los artículos deconstruyó ciertos esquemas preconcebidos de l@s estudiantes y generó nuevas cuestiones que antes no habían sido planteadas sobre la publicidad, el sexo, las relaciones de género y sobre ell@s mismos.

El siguiente paso en el proyecto fue la creación de contranuncios. L@s alumn@s, en grupos de trabajo tenían que elegir un anuncio televisivo “sexista” sobre el que realizar un producto visual alternativo –un contranuncio- que contribuyera a la deconstrucción crítica de los sesgos sexistas. Los grupos de trabajo seleccionaron estos productos anunciados: Desodorante Axe, Chocolate Valor, Café Marcilla, Limpiador Pronto y la muñeca Barbie.

L@s estudiantes elaboraron un breve guión para la elaborar su contranuncio. Comentaba un grupo de trabajo:

“Primero hemos pensado cómo hacer que el anuncio no sea sexista. Para ello hemos hecho un contranuncio en el que el personaje principal –el hombre– que usa desodorante AXE- se ve ridiculizado por la indiferencia de las chicas. Esta indiferencia representa el poder y la libertad de la mujer”

La realización de los contranuncios fue un desafío para ell@s, pero a su vez una práctica placentera donde enfrentarse con su propia mirada. Esta práctica fue un medio para “re-hacer” las narrativas de los anuncios y permitir a l@s estudiantes convertirse por un momento en objetos corporizados y sexualizados que ironizaban o/y criticaban el sexismo de la publicidad. Los contranuncios sirvieron para que los estudiantes se pusieran en lugar del otro, ser otro yo, es decir experimentar el placer de pensar y mirar con otros ojos.

Un estudiante comentó que gracias a esta experiencia se había convertido en un consumidor más crítico y responsable: “Antes veía los anuncios sin pararme mucho a pensar sobre estas cosas, ahora me fijo más, y si el anuncio es sexista me pienso dos veces el comprar dicho producto”. Otros estudiantes se refirieron a la importancia de experimentar el cambio de roles de género a través de la escenificación publicitaria: “A mí, el contranuncio me ha obligado a pensar y a ponerme en la piel de una mujer”. Otro estudiante añadía cómo dicha experiencia le había hecho cuestionarse sus relaciones de género con sus amig@s y novi@s.

CONCLUSIONES

Al término de las grabaciones de los contranuncios se invitó a l@s estudiantes a proyectar sus trabajos en clase y compartir su experiencia sobre lo aprendido en el proyecto. Para la mayoría de los estudiantes, dicha experiencia supuso un cambio en sus posiciones identitarias y de género.

La necesidad de incorporar la formación mediática en la educación formal es una realidad, porque como he tratado de esbozar a través de esta experiencia, l@s estudiantes pueden explorar sus propias representaciones en torno a lo social, el sexo y el género a través de la publicidad.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- ABUÍN, N. (2009): “Publicidad, roles sociales y discurso de género”. Actes de Congènere: la representació de gènere a la publicitat del segle XXI. Girona http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electroniques/congenere/ponencies/02_publicidad_rolessociales_discurso.pdf
- DE LAURETIS, T. (2000): Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo. Madrid. Horas y horas.
- FELIU, A. & FERNÁNDEZ, D. (2009): “la mujer en la publicidad. Hacia nuevos discursos”. Actes de Congènere: la representació de gènere a la publicitat del segle XXI. Girona. http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electroniques/congenere/comunicacions/pdf/15_La%20mujer_en_la_publicidad_Hacia_nuevos_discursos.pdf
- GIROUX, H. (1996): Placeres inquietantes. Barcelona. Paidós
- HERNÁNDEZ, F. (2000): educación y cultura visual. Barcelona. Octaedro
- HERNÁNDEZ, F. (2007): Las espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona. Octaedro
- MAE, A. (2011): A cultura visual antes da cultura visual. Porto Alegre. Revista de Educação nº3, pp. 293-301.
- MARCELLÁN, I. & AGIRRE I. (2007): El valor educativo de los medios: correlaciones socioculturales. Pamplona. Revista Comunicar.

JÓVENES COMO PRODUCTOR@S DE CULTURA VISUAL E INSTITUCIONES EDUCATIVAS: RELACIONES Y EXPERIENCIAS

ALFRED PORRES PLA

APORTACIONES SUSURRADAS DESDE LA MESA DOS

Susurrar es un modo de hablar en voz baja que adoptamos por razones diversas. Susurramos al oído de alguien para evitar que nadie más pueda escuchar lo que contamos. Susurramos un secreto o algo inconfesable. Susurramos entre dientes cuando hablamos para nosotros mismos o cuando dudamos de la autoridad de lo que decimos. Susurrar, mascullar, musitar o rumorear son formas de hablar que poco o nada tienen que ver con el discurso académico que se presupone en unas jornadas universitarias sobre investigación, más bien está en las antípodas. Sin embargo, desde mi punto de vista, la voz con la que nos habla ese discurso académico no es nunca una voz clara y nítida, sino que se articula a través de una multiplicidad de otras voces que nos susurran en los confines de lo leído, lo escuchado y lo vivido. Las resonancias que produce su escucha nos conectan de forma metafórica y espontánea con pasajes de nuestra propia experiencia vivida (Conle, 2003: 11)¹, permitiéndonos atar cabos, hacer asociaciones, reconocer semejanzas y descubrir diferencias. De ahí la dificultad inherente de compartir el significado que le otorgamos y construimos.

La constatación de esta dificultad de compartir los significados que construimos en torno a nuestras experiencias sobrevoló las distintas mesas de debate de las jornadas. Percibimos su sombra alargada, por ejemplo, en la multiplicidad de definiciones de *joven* que manejamos. Finalmente, se posó sobre nuestra mesa con la reflexión de Imanol Aguirre en torno a cómo nombramos. Nombrar nunca es un acto neutral sino un eslabón en una cadena de significaciones mediante la cual lo nombrado es producido. Por eso, es fundamental situar los términos en contexto, para interpretar —más que comprender²— el alcance de sus efectos. El uso de los términos es político y tiene una genealogía que puede (y debe) ser rastreada. Las instituciones, sin ir más lejos, tienen formas de nombrar que son constitutivas de subjetividad. Éste fue el eje de las preguntas que propuse en nuestra mesa de debate y que reproduzco a continuación:

- Desde la institución en la que se inscribe tu comunicación ¿Qué significa ser (jóvenes) productores de cultura visual? ¿Qué espacio ocupa en la mirada que se proyecta sobre los jóvenes?
- Esta subjetividad emergente (jóvenes productores de cultura visual) ¿Cómo dialoga con las subjetividades producidas por la institución (educativa: estudiante; museística: visitante; etc.)?
- La comunicación que presentas ¿Cómo se posiciona en torno a estas cuestiones? ¿Qué aportaciones rescatarías?

El propósito de estas preguntas era situar el foco que guiaba el debate en nuestra mesa de trabajo (“Jóvenes como productor@s de cultura visual e instituciones educativas”) y encontrar nexos desde los que las distintas comunicaciones presentadas pudieran dialogar. Además, las preguntas debían funcionar como catalizador en el momento en que el debate se apagara. No fue necesario. Las

1 CONLE, Carola (2003): “An anatomy of narrative curricula”. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 3, (pp. 3-15).

2 “Interpretar es algo completamente diferente que tener la fantasía de comprender”. LACAN, Jacques (1975): *Le Séminaire, livre XX: Encore* (Paris: Seuil).

experiencias relatadas en las comunicaciones propiciaron una animada conversación que agotó el tiempo disponible en nuestra sesión. Por tanto, las preguntas planteadas no se llegaron a abordar de forma abierta y quedaron relegadas a un *segundo plano desde el que, quizás, resonaron en algunas intervenciones*. Pero, tal como las he definido, las resonancias siempre emergen en el encuentro singular de cada sujeto con lo leído, lo escuchado o lo conversado en torno a una mesa de trabajo. De ahí que considere que las aportaciones que recojo fueron, en cierto modo, susurradas entre lo dicho por las personas participantes y, quizás, sólo audibles desde la posición de escucha particular de quién escribe estas líneas. Una posición que relato sucintamente a continuación.

En el contexto cultural y social contemporáneo, los jóvenes están diariamente inmersos en prácticas cotidianas de escritura y de producción de imágenes, que circulan y comparten a través de las redes sociales —lo cual, desde mi punto de vista, constituye también una forma de producción. De hecho, son estas prácticas relacionales las que, para mí, revelan la condición de productores culturales de mis estudiantes. Si adoptamos un enfoque en el que la cultura visual se refiere al proceso cotidiano de ver y ser visto (Tavin, 2009: 2)³, producir cultura visual no puede reducirse a producir artefactos visuales. Por eso, los procesos relacionales que los sujetos llevan a cabo en diferentes entornos y mediante los cuales se reconocen, autorizan o resisten (Hernández, 2011)⁴ también deberían ser considerados formas de producción cultural. Aun cuando parece que simplemente estén replicando prácticas socialmente aprendidas, en la performatividad de ese gesto, hay un germen de productividad. La *performance* es productiva, no reproductiva (Phelan, 1993: 148)⁵. Lo que los chicos y chicas hacen los ‘sujeta’, produce una subjetividad que contesta —o, cuando menos, problematiza— las subjetividades (espectador, consumidor, alumno) que algunas instituciones (educativas) les impelen a habitar.

Desde la posición que he expuesto —que revela una forma de entender la cultura visual y la relación que entablamos con los jóvenes— *abordé la lectura de los resúmenes de las comunicaciones y la escucha de las intervenciones en el debate de nuestra mesa. Desde ahí, por ejemplo, la pregunta que daba título a las jornadas* —“¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?”— me sugería mirar no solamente ‘qué hacen’ sino también ‘dónde se proyectan’, ‘qué relaciones construyen’ y ‘qué significados producen’. Asimismo, el ‘qué sabemos’ me instaba a preguntarme ‘qué suponemos’, ‘qué mirada proyectamos sobre ellos y ellas’, así como las consecuencias que dicha mirada acarrea en la relación que construimos —qué posibilita y que impide que suceda. Encontré estas mismas preocupaciones en la comunicación de Uriel López y, a través de sus palabras, aprendí a nombrarlas:

“¿Cómo entendemos o no su mundo y cómo en ocasiones nos esforzamos por que ellos entiendan el mundo que esperamos para ellos? ¿Acaso tratamos de negar las aportaciones que los mismos jóvenes hacen a la cultura proponiéndoles como alternativa un campo en el cual se sienten descontextualizados? ¿Cómo podemos hablar de que los jóvenes son generadores de cultura visual si hacemos una negación de sus aportes?, ¿Quién o quiénes son los que se resisten a hablar en los términos que el otro propone?”

En el cruce de todas estas preguntas subyacía la *dificultad de entablar una genuina relación de investigación* —o una relación pedagógica— *con los jóvenes a los que nos acercábamos. Por*

3 TAVIN, Kevin (2009): “Seeing and being seen: Teaching visual culture to (mostly) non-art education students”. *The International Journal of Arts Education* 7(2), (pp. 1-22).

4 HERNÁNDEZ, Fernando (2011): “A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito”. En MARTINS, R. y TOURIHO, I. [orgs.] (2011): *Educação da cultura visual. Conceitos e contextos* (pp. 31-49). Santa María, Brasil: Editora da Universidade Federal de Santa Maria.

5 PHELAN, Peggy (1993): *Unmarked. The politics of performance*. London and New York, Routledge.

ejemplo, en la experiencia que relató Uriel López, la tensión entre la posición del adulto investigador y la vivencia de los jóvenes participantes se resumía en una frase que profirió uno de los chicos y que Uriel rescató durante su presentación: “Bueno, vale, ¡Pero pintemos ya!”. Al escucharla, sonreí, porque la situación que expresaba me hizo revivir algunos momentos de mi propia experiencia cotidiana como profesor de secundaria. En torno a esa misma preocupación, Pablo Lekue se preguntaba “¿Cómo perciben los jóvenes las relaciones de las organizaciones educativas con ellos?”. La pregunta conectaba con la que María José Bello había apuntado en el resumen de su propia comunicación, “¿Cómo se apropian los jóvenes de los contenidos y propuestas educativas que hace el museo?”. Como explicó en su turno de intervención, la experiencia del museo se articulaba en torno a una mirada unívoca que dejaba poco espacio para la emergencia de la subjetividad de los jóvenes. Por ello, explicó, surgió la necesidad de proponer unos talleres que facilitaran el “tránsito de los jóvenes como visitantes del espacio de memoria a productores de cultura visual”. Este tránsito, como también reconocían María José Erena y Catalina Montenegro, reclamaba un cambio de posicionamiento docente y la adopción de temáticas que conectaran con las propias vivencias cotidianas de los jóvenes. Para María José Bello, era un desplazamiento político que:

“permitía interferir de cierto modo las relaciones de poder entre la institución y los estudiantes, o entre los educadores y los jóvenes, al entregar a estos últimos un espacio de expresión y de valoración de su voz”

Desde mi punto de vista, lo que emergía en la intersección de todas estas aportaciones apuntaba directamente hacia esas preguntas iniciales que habían quedado aparentemente arrinconadas por nuestro debate: “¿Qué significa ser jóvenes productores de cultura visual en contextos institucionales? ¿Qué espacio ocupa en la mirada que la institución proyecta sobre los jóvenes?” Porque, como reconocía Natalia del Río en una de sus intervenciones, no debemos olvidar que, en las experiencias que compartimos en nuestra mesa de debate (ella se refirió únicamente a la experiencia de su comunicación), los jóvenes eran situados como productores dentro de un proceso educativo específico. En su comunicación formulaba una pregunta que conectaba inquietantemente con mi propio posicionamiento en relación a la cultura visual de los jóvenes: “¿Qué diferencias hay entre producir imágenes y generar cultura visual?”. Me inquietaba porque no llegué a dilucidar si la pregunta alentaba las resonancias que me producía o las cancelaba. En cualquier caso, la constatación de que todas las experiencias relatadas en nuestra mesa tuvieran como escenario un contexto educativo (ya fuera en el museo, en la escuela o en la calle) revelaba la importancia que la relación que cultivábamos (pedagógica, de investigación o de la índole que fuera) tenía en la posibilidad de los jóvenes de subjetivarse como productores (culturales).

Desde la orilla del adulto investigador o docente que ocupábamos, nos miramos esta relación que intentábamos entablar con los jóvenes con incertidumbre. “¿Saben los jóvenes que son productores de cultura visual?”, se preguntaba Jordi Pallarès durante el debate. Con esta pregunta abrió una brecha que ya había anunciado Uriel López con el interrogante que daba título a su comunicación (“¿Qué queremos que vean que nosotros mismos no vemos?”) y que se podía rastrear en tantas otras. En este punto de nuestra conversación nos enzarzamos de nuevo con nuestra forma de nombrar las experiencias que compartíamos. Con las palabras nos pasa como con algunos objetos cotidianos, las usamos tan a menudo que no les solemos prestar atención. Hasta que un día, de repente, cualquier circunstancia sin importancia detiene el curso habitual de la rutina y nos sorprendemos admirando por primera vez su apariencia extrañamente familiar. A mí me ha pasado en alguna ocasión, por ejemplo, con mi cepillo de dientes. En nuestra mesa de trabajo nos pasó con la palabra *productores* y, fascinados por la caleidoscópica multiplicidad de significados que destellaban, terminó el debate.

LO NARRATIVO Y VISUAL DE “VOCES EN EL PARQUE”: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA EN EL AULA DE SECUNDARIA

CHRISTIAN ARENAS DELGADO

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

profesor.arenas@gmail.com

RESUMEN

La siguiente propuesta, diseñada en el contexto del máster oficial de *Investigación en didáctica de la lengua y la literatura* de la Universidad Autónoma de Barcelona, estudia las relaciones entre texto e imagen como complementos recíprocos para la interpretación del mensaje literario en el libro álbum ilustrado. Si bien su lector modelo apunta a la infancia, en el presente trabajo se propone su utilidad para el trabajo interdisciplinario entre literatura y las artes visuales en el aula de secundaria, visualizando en el libro de Anthony Browne, *Voces en el Parque*, una posible lectura transgeneracional, es decir, dada la complejidad de sus códigos ocultos tras alusiones intertextuales, es posible la aplicación didáctica de esta obra para el desarrollo de la competencia literaria y visual, a través de la comprensión y la labor creativa ficcional con jóvenes. Este enlace se planifica según criterios que justifican la ampliación de la enseñanza de la literatura hacia el trabajo interdisciplinar: los estudiantes como productores de cultura visual y de relatos narrativos, para la construcción de una quinta voz en la obra de Browne.

Palabras clave: libro álbum ilustrado, lectura transgeneracional, trabajo interdisciplinario, literatura y artes visuales, competencia literaria y visual.

ABSTRACT

The following proposal, designed in the context of the Official Master in *Language and Literature Didactic Investigation* of Barcelona's Autonomous University, studies the connections between text and image as reciprocal complements for the interpretation of the literary message in the illustrated album book. Even though the reader model points at children, its utility for interdisciplinary work between Literature and Visual arts in the high-school classroom is proposed in this work, visualizing in Anthony Browne's book, *'Voices in the Park'* a possible transgenerational reading. In other words, given the complexity of his codes hidden behind intertextual references, the didactic application of this piece of work for the literary and visual competence development is possible through the comprehension and fictional creative labor with the youth. This link is planed according to criteria that justifies the widening of literature teaching to interdisciplinary work: students as producers of visual culture and narrative stories for the construction of a fifth voice in Browne's work.

Key words: illustrated album book, transgenerational reading, interdisciplinary work, literature and visual arts, visual and literary competence.

INTRODUCCIÓN

Visiones posmodernas algo fatalistas anuncian la muerte de la literatura como uno de los antecedentes culturales y artísticos de nuestra época. También existen visiones algo más amigables con el arte literario que mencionan que en realidad la lectura se ha trastocado, por ejemplo, desde lo exclusivamente verbal hacia una simbiosis entre el verbo y la imagen, como parte de un nuevo paradigma narrativo, en que del narrador único y objetivo se da paso a uno múltiple, el del texto y las ilustraciones, donde el lector, sobre todo los niños y jóvenes, asiste a un complicado entramado metaficcional, en que desaparece esa espesa frontera entre el mundo real e imaginario (Del Amo, 2009).

Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que el lenguaje oral rudimentario se puede retrotraer a un millón de años, y la existencia de un lenguaje oral relacionado con la interacción entre individuos constituido como primera naturaleza verbal humana, a unos noventa mil años. Sin embargo, y sin desmedro de lo anterior, antes que el lenguaje verbal –ya sea oral o escrito– para todo ser humano que se adentra al mundo de lo tangible, a la realidad real (entendiendo que existen también realidades ficticias), lo primero es la imagen y las impresiones y sensaciones que genera en él lo que hay a su alrededor desde el momento en que la luz del mundo lo sorprende. Según Durán (2009), no debemos dejar de lado que imaginar tiene su raíz etimológica en imagen, y por tanto la imaginación se relaciona directamente con la memoria experiencial, y por tanto va más allá de la afirmación popular de que imaginar se relaciona con representar idealmente una cosa (como lo define la R.A.E.), sino que, además, esta idealización se corresponde con las vivencias del individuo en su mundo más común y cotidiano, y por tanto leer, al ser una actividad humana figurativa de relevancia como muchas otras, “es –más allá de complacerse en la mirada- la actividad de otorgar significado a la imagen, leer se convertirá en una llamada a la memoria experiencial del sujeto” (Durán, 2009, 32).

Por su parte Vygotsky destaca que “la actividad creadora de la imaginación está en relación con la riqueza y variedad de la experiencia acumulada por la persona. Cuanto más rica sea la experiencia humana, mayor será el material disponible para la imaginación. Por eso la imaginación de un niño es más pobre que la de un adulto” (Vygotsky, 1996, 17). Habrá quien difiera en cierto grado de esta aseveración respecto a nominar *pobre* a la imaginación del niño por falta de experiencia de vida, y querrá cambiarlo por “inexperto”, término que alude la DRAE para designar esta carencia, ya que evidentemente la imágenes que ha recibido un niño a los dos años de edad no son escasas, más sí limitadas respecto de todas las muchas que deberá recibir en una vida promedio de sesenta años.

José Manuel del Amo (2009) genera una descripción del lector modelo infantil tradicional que se condice con la visión vygotzkyana, al considerar que los códigos literarios infantiles deben ser sencillos, ya que el niño al poseer un repertorio limitado, el diálogo debe resultar fluido, a fin de que los códigos no colisionen violentamente con las expectativas del niño, asegurando la inteligibilidad del texto literario. A diferencia de este, el lector modelo infantil actual asiste a un entramado narrativo en que convive el texto con las ilustraciones y que se adecua al nuevo perfil de niño nacido en la sociedad posindustrial, y que se condice con los preceptos posmodernos.

Como ya hemos mencionado, el interés del presente escrito está puesto en la literatura infantil, la cual, al no ser una realidad paralela al mundo de las letras –como quiso ser relegada décadas antes, a un limbo oscuro y despreciado–, también ha sufrido cambios sustantivos en las últimas décadas, tanto en la forma de abordar su configuración textual a nivel de creación, como su forma de estudiarla a nivel académico. El faro teórico/didáctico de Teresa Colomer (2005), nos señala la contribución social que hace la literatura infantil a través de una educación literaria: forma a la per-

sona a través del lenguaje, le ayuda a enfrentar la diversidad social y cultural, formando ciudadanos preparados para entender la época actual, y permite apreciar las infinitas posibilidades de estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa. Actividad que actualmente se ve invadida por una seguidilla fulminante de imágenes en un mundo globalizado en que el valor que se le otorga a lo visual que remite a lo ficcional, es aún mayor que el verbal que alude a lo ficcional. Los jóvenes de hoy son unos “depredadores visuales” (Gil Calvo 1986; en Lomas y Vera, 2009). En consecuencia, el valor social de la literatura en la formación de la persona no se ha suprimido (por el contrario cada día se incrementa), mas sí tiende a ser invisibilizado. Por ello el esfuerzo debe estar centrado ya no sólo en que el niño y el joven aprendan a leer, erradicando al analfabeto funcional de nuestras sociedades, sino aún más que aprenda a ver para saber, en palabras de Teresa Durán (2009).

Esta misma autora, especialista en literatura infantil además de diseñadora gráfica, expone la siguiente hipótesis en su tesis doctoral (luego reducida y publicada como texto de consulta) respecto a la ampliación del concepto de lectura hacia nuevas formas que van más allá de la palabra escrita y que se entroncan con lo visual, simbólico e ilustrativo: “el concepto de lectura se ha ampliado enormemente en nuestra sociedad contemporánea, y que la acepción de lectura ya no es sólo reducible a la descodificación de un texto, sino que actualmente podría entenderse como lectura toda recepción de una comunicación diferida” (Durán, 2009,10).

En lo que respecta al libro álbum, este diferir refiere evidentemente a la bifurcación y a la vez al encuentro de las realidades narrativas que propone: la condición de doble narración imagen-palabra, cuya interacción dota al texto de significancia global, donde la imagen no es sólo decorativa sino que adquiere un valor narrativo primordial. Tal y como lo especifica también Durand y Bertrand (en Durán, 2009,76), señalando que “explicar una historia no es privilegio exclusivo del lenguaje oral o escrito. La función narrativa de la imagen nos parece tan normal que nos cuesta disociarla (...) La ilustración es un arte instructivo que ensancha y enriquece nuestro conocimiento visual y la percepción de las cosas”.

MULTIPLICIDAD DE VOCES (EN EL PARQUE)

El libro infantil ha experimentado múltiples cambios en los últimos años, los cuales se pueden reducir a tres categorías: cambios literarios, en cuanto a las técnicas propiamente literarias y de ilustración, y la conjunción de ambas en un discurso paralelo y recíproco al mismo tiempo; cambio en sus funciones, ya que se visualiza como un objeto artístico de relevancia cultural; y cambios de status, en cuanto a que se ha visibilizado por los lectores como también por la comunidad literaria experta, lo que la ha legitimado y reconocido, marcando nuevos horizontes también académicos (Durán, 2009). “Han pasado los años en que una tesis doctoral o una tesina de licenciatura en Literatura infantil y juvenil resultaba casi escandaloso” (Díaz Plaja, 2009, 17-18).

Dentro de la primera categoría señalada anteriormente, la literatura infantil se adapta los preceptos propios de una nueva forma fragmentada de ver el mundo, el cual ya no se representa en el texto como un todo conformado, lineal y cronológicamente simple, sino que se da paso a un nuevo (des)orden, en el que el lector se convierte en el sujeto clave para otorgar sentido al texto literario. No es posible ver este nuevo rompecabezas sin que exista un lector ávido y atento al encaje de todas las piezas, y por supuesto el niño, no está fuera de este alcance.

Así, una de las características más marcadas de la literatura actual dice relación con la multiplicidad de voces narrativas, inestabilidad que se, según Martínez (2002), se constituye como un dispositivo

retórico cada vez más complejo que el autor habilita para desplegar la narración y que delimita la posición de la misma voz en el espacio ficcional, ahora disperso y profundamente impredecible.

Vale entonces ahora hacer honor al texto que nos convoca: *Voces en el parque*, libro álbum del escritor e ilustrador inglés Anthony Browne. Si bien el presente artículo no versará respecto a la representatividad que tiene la vida del autor en su obra, no está demás mencionar que su competencia literaria está alimentada tanto por su primera profesión como diseñador gráfico, como por su admiración por el arte clásico y las vanguardias, tanto pictóricas como literarias; elementos que sirven de tema y forma para la construcción de su obra como cuentista e ilustrador de libros infantiles. En sus obras destacan la antropomorfización de sus personajes (contante personificación de animales, especialmente simios) y el mundo en que se desarrollan las historias desbordan onirismo y juegos intertextuales siempre alegóricos.

Voces en el parque está seccionada en cuatro partes, que corresponden a las visiones de cuatro personajes que develan la historia paralela de cada uno en su contexto familiar y que convergen en una interacción vivencial en un espacio común, el parque. La voz primera es la de una figura matriarcal de familia acomodada, caracterizada con un semblante parco y severo, sale con su hijo Carlos a pasear a Victoria, su mascota, que es acosada por un perro al que considera callejero. En un instante de descuido pierde a Carlos de vista y desespera llamándolo. Al rato lo halla con una niña a la que califica de andrajosa, lo obliga a volver, toma a Victoria y regresan a casa. La segunda voz es la de un padre arrellanado en su sillón, con una expresión de hastío, que decide salir con Mancha, su hija, a dar un paseo al parque junto con el perro, llamado Alberto, durante una tarde triste y melancólica. Suelta al perro que, inquieto, va a la siga de otro de su especie, se sienta a leer un diario en busca de trabajo y luego regresan a casa en una noche iluminada y colorida. La tercera voz es la de un niño solitario y aburrido que sale de paseo junto a su madre y su perra Victoria. Mientras observa a su mascota jugar con otro perro, una niña le propone ir a jugar juntos y se entretienen mientras los perros corretean, sin embargo la madre lo toma y lo lleva a casa, guardando la esperanza de volverla a ver. La cuarta voz es la de una niña que relata su salida al parque junto a su padre y su perro, el cual se entusiasma jugueteando con una perra desconocida, cuya dueña se indigna en demasía. La niña conversa con el niño junto a la señora, y acaban jugando, mientras los perros también lo hacen. El niño, llamado Carlos, le da una flor y se va tristemente con su madre. Al llegar a casa pone la flor en agua y atiende a su padre.

Con la lectura de la anterior síntesis, ¿es posible dudar que el libro álbum infantil esté exento de la realidad literaria contemporánea posmoderna? O incluso, el lector modelo infantil actual que asiste a la lectura de este texto, ¿debe o no poseer cierta competencia literaria que se corresponda con los productos culturales del tiempo y espacio en que vive?

Es casi indiscutible que la persona que aborda la lectura de *Voces en el parque*, cualquiera sea su edad, necesitará de cierta habilidad de comprensión que le lleve a relacionar las cuatro voces interdependientes que contribuyen a la construcción de una sola narración, cuyos focos de percepción se encuentran superpuestos. Ahora, podemos comprender que la síntesis entregada anteriormente no resulte clarificadora de la trama del cuento (en el caso de las personas que no lo conozcan), no obstante la ilustración es el elemento clave para la concatenación lógica de la narración y el hilo conductor necesario para el ensamblaje de todos los cabos que pueden parecer sueltos, siendo la inventiva y la imaginación (entendida en su esencia etimológica) del lector, la soldadura de éstos. El rol del lector activo y constructivo es esencial. Teresa Durán señala que “las ilustraciones se con-

vierten en retos intelectuales, trampas a la inteligencia (...) el ilustrador que utiliza el ingenio busca la complicidad del espectador reclamándole la capacidad de relacionar la experiencia vivida con la experiencia propuesta por la imagen” (2009,101). Browne escinde la narración entre la imagen textual y la ilustrativa, a la vez que parcela la historia en cuatro diferentes visiones, buscando la capacidad del lector de relacionar cada una de las partes y hacerla un todo coherente. Sin asociación, no habrá fruición.

Como vemos, el texto está sustentado por una compleja red de imbricaciones que para un lector avezado pueden ser de fácil de relación, pero para un niño, cuya experiencia lectora es corta y con una competencia literaria en formación, el recorrido se torna fascinante en tanto disfruta de un relato que le resulta desafiante. No sería de extrañar que el niño realice diversos viajes a través de él, asociando y disociando el discurso desde lo verbal hacia lo ilustrado, en un constante ir y venir. Sobre lo mismo, John Vernon-Lord recalca que “la selección del punto de vista para cada imagen puede aportar contraste, como si el niño pudiese hacer diferentes viajes a través del libro” (en Durán, 2009,89).

En relación a esta misma idea de ver al texto como una travesía, tal vez no sea sólo reducible al ámbito de la actualidad y la simultaneidad temporal, sino el texto funciona también sobre la base de otras dos nuevas ideas fuerza: la del libro álbum como modelo literario transgeneracional, y la del libro álbum como modelo de lectura retroactiva.

Detengámonos cada una de las propuestas. Bruno Bettelheim en la introducción de su libro *Psicoanálisis del cuento de hadas* desarrolla la idea de que a lo largo de los siglos los cuentos se han ido afinando y adaptando, asumiendo nuevos sentidos tanto evidentes como ocultos y que “han llegado a dirigirse simultáneamente a todos los niveles de la personalidad humana y a expresarse de un modo que alcanza la mente no educada del niño, así como la del adulto sofisticado” (1975:10). No es absurdo plantear entonces que la escritura de *Voces en el parque* visualiza a un lector modelo por desborde, como lo es el adolescente y el adulto. La tesis se afirma en los recursos figurativos de las ilustraciones de Browne, ya que, si bien hemos superado la idea de que el niño no posee experiencia suficiente como para entender un texto de complejidad polifónica, sí podemos declarar que algunas de las alusiones intertextuales con como las que se enumerarán a continuación, no podrán ser develadas por un primer lector:

- La imagen del árbol en llamas simbolizando al árbol de la muerte, en contraposición al árbol de la vida.
- Alusión constante a obras pictóricas del patrimonio histórico occidental como *El Grito* de Edvard Munch en el periódico que lee el padre en la *Segunda Voz* y en el reflejo del niño en la resbaladilla en la *Tercera Voz*; la aparición de los cuadros *El caballero sonriente* de Franz Halas y de la *Gioconda* de Leonardo Da Vinci; la persistente proyección de la obra de René Magritte en el uso de sombreros como símbolo de protección en la indumentaria de la madre, la figura de árboles, nubes, estatuas, pilares y faroles; reproducción imitativa de la obra *Dinamismo de un perro con correa* del futurista Giacomo Balla, en la cola de Alberto durante la *Segunda voz*.
- Presencia de obras cinematográficas clásicas como *King-Kong* y *Mary Poppins*.
- Representación de situaciones absurdas y revestidas de surrealismo como árboles fraccionados que se mantienen en pie, luminaria pública que surge del pavimento como una flor naciente, y la bicicleta doble con direcciones opuestas.

Jóvenes con hábito lector asentado al momento de egresar de las aulas de educación secundaria, tendrán la posibilidad de acceder a la interpretación de las representaciones enumeradas en el párrafo anterior, al comprender el texto como una construcción artístico-literaria producto del tiempo y el contexto cultural contemporáneo. Al realizar una lectura analítica desde la perspectiva de los nuevos cánones de belleza y escritura literaria posmoderna, se disfrutará de una lectura afianzada y reforzada por las experiencias de vida y por su conocimiento del mundo. Por ende, podemos afirmar que Voces en el parque sustenta la idea de una lectura transgeneracional. El foco de esta obra está puesto tanto en primeros lectores, como en aquellos avezados lectores que han hecho de la literatura parte de su andar por la vida.

Nos queda aún pendiente la segunda propuesta, aquella que versa respecto a que la literatura infantil y en específico el libro álbum en cuestión, se visualiza también como un proyecto de lectura retroactiva, entendiendo este concepto por aquello que obra o tiene fuerza sobre lo pasado (R.A.E.); es decir, no peca de imprecisa la consigna de que la Voces en el parque es una obra que, una vez abordada en la infancia y disfrutada por primeros lectores, su entramado de códigos invisibilizados por la corta edad de estos queda pendiente de interpretación y análisis; suspenso que se deshace una vez que la misma persona que leyó el texto, retoma su lectura, y en base a su nuevo acervo cultural es capaz de desentrañar los símbolos y códigos que le resultaron años antes imprecisos, confusos, ocultos, intangibles e incluso, que no pasaron de ser un recurso ornamental. Todas las imágenes que la persona fue adquiriendo durante el lapso del paso de la niñez a la adolescencia –en su vida secular y educativa– le servirán como insumo para volver a retomar la lectura y disfrutar desde una nueva perspectiva experiencial: la nueva complejización de lo anteriormente simplificado.

Respecto a este punto Ítalo Calvino resalta: “En realidad, las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas por la impaciencia, distracción, inexperiencia en cuanto a las instrucciones de uso, inexperiencia de la vida. Pueden ser (tal vez al mismo tiempo) formativas en el sentido de que dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza: cosas rodadas que siguen actuando, aunque del libro leído en la juventud poco o nada se recuerde” (1994,8).

VOCES EN EL PARQUE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR

El fomento del análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento, conducentes a que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje (Marco curricular, 2009), se conforma en la actualidad como uno de los ejes actitudinales de suma relevancia en el contexto pedagógico, ya que, si bien cada disciplina científica abordada en los centros educativos posee sus conceptos y objetivos propios, la vinculación entre ellos permite que el alumno no desarrolle una visión miope de cada subsector de aprendizaje como un terreno delimitado y vallado, sino que la interrelación interdisciplinaria permita al educando por un lado, enlazar los aprendizajes de todas las áreas estudiadas a la concretización del uso de estos en el sentido más utilitario de los saberes para la comprensión del mundo como un todo articulado; y por otro, que el alumno en constante cuestionamiento –explícito y/o intrínseco– del quehacer pedagógico, sea testigo de la labor consensuada y planificada que los docentes ejercen. Esta medida es uno de los esfuerzos por la superación del concepto bolloughiano del “aula santuario”, desechando el prototipo de clase como un espacio cerrado y aislado, digno de ser protegido de cualquier invasión que no sea la del control del centro. Así la ruptura de este hermetismo es lo que propulsa el presente trabajo, amparados en la idea de que son los mismos docentes quienes pueden y deben romper con ese confinamiento tradicional de la tarea y la profesión docente.

Según criterios didácticos generales para la educación literaria en la etapa secundaria (Colomer, 1998), se propone una forma de abordar el tema de la visión de producción literaria en la sociedad contemporánea, a la luz del análisis de *Voces en el Parque*. En este texto se visualiza también un poderoso recurso de aprendizaje para el desarrollo del hábito lector en alumnos de secundaria, acercando a los mismos al aprecio, reflexión y conocimiento de modelos artísticos visuales en el contexto del siglo XX y la actualidad. Desde estas dos visiones, se planteará un modelo de trabajo paralelo en que se entroncará la literatura y las artes visuales, sectores de aprendizaje con sus propios objetivos, conceptos y contenidos cruzados por el encuentro de la obra de Browne.

DE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Los objetivos de aprendizaje interdisciplinarios planteados en esta propuesta versan sobre:

- Disfrutar la lectura literaria de *Voces en el Parque* reconociendo su valor como experiencia de formación y crecimiento personal, contrastándola con las visiones de realidad propias y ajenas.
- Expresar literaria y visualmente una quinta voz narrativa en *Voces en el parque*, a través de la creación de un espacio verbal e ilustrativo propio y representativo de su conocimiento y comprensión de la diversidad humana.

El contenido a trabajar exclusivamente en la clase de Literatura en educación secundaria será “La lectura y expresión literaria contemporánea en formato multimodal, vinculada con el concepto de intertextualidad”; y en el área de artes visuales la percepción, experimentación y expresión con imágenes visuales, materializados en cómic, fotografía, video y/o animación.

La propuesta se organizará de acuerdo a los estadios de avance de una unidad de aprendizaje en literatura y artes visuales, consignándose, en primer lugar los objetivos y contenidos por cada sesión, luego las actividades posibles de concretar, justificadas con los criterios de Colomer.

OBJETIVOS POR SESIÓN Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS

SESIÓN	LITERATURA		ARTES VISUALES	
	Objetivos	Contenidos específicos	Objetivos	Contenidos específicos
1	Reconocer las características propias de la posmodernidad y su vinculación con la literatura del siglo XX.	Temas literarios de la soledad y la angustia existencial.	Reconocer las características de la postmodernidad a través de la contextualización de los hechos históricos que condicionan el arte de esta época.	La exploración del lenguaje artístico de nuestra época.
2	Comprender las relaciones intertextuales de la literatura con otras áreas del conocimiento.	La intertextualidad como recurso literario y artístico del siglo XX.	Comprender los procesos de re-inención artística propia del arte postmoderno y su relación con otras áreas del quehacer artístico.	Técnicas artísticas de re-visitación y re-interpretación de la historia y del arte canónico del siglo XX y de la actualidad.
3	Analizar libro álbum desde la perspectiva polifónica de configurar su discurso.	La multiplicidad de voces narrativas en la literatura contemporánea.	Analizar las formas simbólicas que utiliza el arte como proceso de re-significación.	El simbolismo artístico ligado a la intertextualidad literaria.
4	Valorar la narrativa infantil como un recurso de aprendizaje transgeneracional.	La literatura como inductor de la creatividad.	Analizar las formas contemporáneas que asume el lenguaje gráfico y pictórico.	La materialidad de la obra artística postmoderna: el cómic, la fotografía, el video y la animación (<i>stop motion</i>).
5	Planificar trayectoria textual de producción literaria creativa.	Preproducción de texto narrativo que aúne conceptos abordados con anterioridad, especialmente la intertextualidad y la multiplicidad de voces narrativas.	Planificar trayectoria gráfica y/o pictórica según técnica escogida en clase anterior (el cómic, la fotografía, el video y la animación (<i>stop motion</i>)).	Elaboración de <i>storyboards</i> .
6	Producir texto narrativo según planificación escritural desarrollada en clase anterior.	Producción literaria creativa mediada.	Valorar el trabajo artístico visual y literario como producto de un proceso creativo y reflexivo.	La obra artística como medio de expresión multidisciplinaria.

EN CONSONANCIA CORRELATIVA AL CUADRO ANTERIOR SE PROPONEN LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES:

CLASE	LITERATURA	ARTES VISUALES	CRITERIO DIDÁCTICO APLICADO (COLOMER 1998)
1	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura guiada de <i>Voces en el parque</i> de Anthony Browne (se proyecta y se revisa grupalmente de un ejemplar). - Relación de los temas literarios de la soledad y la angustia existencial con la lectura. - Discusión grupal respecto a la representación de la visión del mundo actual en la obra de Browne, con otros de su conocimiento (individualismo, alienación o diferencia de clases, por ejemplo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyección de imágenes de hitos históricos que marcan el inicio de la globalización, referentes de la aldea global y el ideario filosófico de la Postmodernidad. - Proyección de obras artísticas (pictóricas, musicales, arquitectónicas, entre otras) de relevancia para la humanidad en que subyacen los preceptos de la época postmoderna. - Confección grupal de los antecedentes cotidianos de la vida de cada alumno en que se manifiesten rasgos postmodernos. - Análisis de libro álbum <i>Voces en el parque</i> como muestra referencial de los rasgos de la postmodernidad a la luz de temas de estudios postcoloniales (la subjetividad, la otredad, la alteridad, la alienación, el valor de la mirada del otro, racismo, entre otros). - Articulación de todos los anteriores antecedentes para la construcción del concepto común de la posmodernidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio didáctico aplicado se relaciona con que el alumno visualice que la actividad literaria es parte de un quehacer cultural y social a la vez, basado en la recomendación de ligar el quehacer pedagógico a la entrega de herramientas de comprensión del hecho literario como una situación comunicativa real.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Relectura del libro álbum de Anthony Browne. - Búsqueda de los elementos intertextuales que se presentan a través de la narración (pinturas, cine, mitología) - Discusión en torno a los elementos intertextuales (pictóricos, cinematográficos, entre otros) de Browne con otras obras por ellos conocidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyección de obras que re-crean una realidad artística anterior (como es el caso de <i>Las Meninas</i> de Picasso, respecto de <i>Las Meninas</i> de Velásquez) y del devenir histórico (como es el caso del <i>Guernica</i> de Picasso), analizando el afán del arte por re-interpretar la realidad desde una perspectiva reflexiva. - Análisis de las técnicas posmodernas de manejo de las obras artísticas de la tradición, entroncándolo con el efecto perseguido por la intertextualidad literaria. - Búsqueda y discusión grupal de los elementos intertextuales que se presentan a través de la narración de <i>Voces en el parque</i>, y observación detenida de cada cuadro de la obra de Browne a fin de decodificar los símbolos que relacionan el texto con obras del patrimonio y la tradición artística occidental. 	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio didáctico aplicado se relaciona con generar redes de construcción común del conocimiento literario adquirido, actitud que se entronca con el fomento de la lectura en una relación de aprendizaje entre pares.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Relectura de la obra de Browne. - Desfragmentación del texto y vinculación de las voces en una narrativa lineal. - Relación de <i>Voces en el parque</i> con otras obras (cinematográficas, por ejemplo) en que se manifiesta la multiplicidad de las voces narrativas. - Actividad de investigación (en entorno virtual) de la relación de la fragmentariedad narrativa con el contexto histórico cultural en que se desarrolla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relectura grupal de obra <i>Voces en el parque</i> y observación apreciativa de la técnica pictórica utilizada por Browne. - Observación detenida de cada lámina ilustrada con el fin de buscar las re-visitaciones en que se incurre en cada ilustración, con la mediación del docente que vinculará cada reelaboración ilustrativa con imágenes proyectadas (referencias a Munch, Magritte, <i>Mary Poppins</i>, <i>Dinamismo de un perro con correa</i> de Giacomo Balla, ideario mitológico grecolatino, entre otras). - Reflexión en torno al objetivo concreto de los artistas posmoderno, y en específico de Anthony Browne, de la inclusión de estas claves en la obra literaria y pictórico-representativa, para el caso del libro álbum ilustrado. 	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio aplicado se relaciona con el diseño de situaciones didácticas de aprendizaje basadas en el aprendizaje y formación de la competencia lectora a través de la experimentación de la creación literaria con recursos lingüísticos multimodales.

CLASE	LITERATURA	ARTES VISUALES	CRITERIO DIDÁCTICO APLICADO (COLOMER 1998)
4	<ul style="list-style-type: none"> - Se instala un debate de ideas entre los alumnos en torno a la siguiente pregunta ¿Es voces en el parque una lectura exclusiva para niños?, justificando sus aseveraciones y defendiendo sus posturas. - Desarrollo de una propuesta inversa: alumnos rediseñan un texto de lectura adulta de su elección y configuran un proyecto de adaptación para niños primeros lectores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciación y conceptualización de las técnicas de la fotografía, el cómic, el video (cine, cortometraje) y la animación (stop motion). - Reflexión grupal de la técnica más común, el que más contiene explícitamente rasgos posmodernos, y el más atractivo para los jóvenes: elección de una de las formas para trabajo concreto de la generación de la quinta voz de <i>Voces en el parque</i>. - Según elección anterior, proponen la forma de construcción (a modo de spin off) de las voces de Alberto y Victoria, los perros de la obra de Browne. - Proceso de planificación y organización de deberes y responsabilidades personales y de equipo para la producción: diseño de proyecto de trabajo determinando funciones, recursos y organización consensuada del tiempo disponible. 	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio didáctico aplicado se relaciona con la intención planificada de generar una cercanía con el hecho literario, incentivando la cercanía con él a través de la comprensión de su funcionamiento como parte de la cultura y constructor de conocimiento.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos identifican personajes circunstanciales en el texto <i>Voces en el parque</i>, es decir, que están presentes, se desenvuelven en la trama, pero que no poseen un discurso verbal propio y preponderante: los perros Victoria y Alberto. - Relectura del texto de Browne a partir de la identificación y observación detenida de su desarrollo a través del álbum. - Planificación de posibles diálogos e interacción comunicativa de éstos en una próxima <i>Quinta voz</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del diseño preliminar de la quinta voz de <i>Voces en el parque</i> según texto elaborado en clase de literatura (diálogos y posible interacción entre Alberto y Victoria) en que se destacan: la relación ilustrativa y verbal entre los personajes; la técnica a utilizar (el cómic, la fotografía, el video y/o la animación); las labores y compromisos asumidos en proyecto de trabajo conjunto y en equipo; los antecedentes teóricos (literarios, gráficos y pictóricos posmodernos) para la elaboración de la propuesta, utilizando la técnica del <i>storyboard</i>. - Elaboración de plan de trabajo fuera del aula: itinerario de salida a terreno y especificaciones de itinerario a cumplir en tiempo fuera del aula. - Comentarios previos al docente y discusión de las maneras de abordar el trabajo, quien atiende a cada grupo, monitorea y sugiere formas de optimización del tiempo y los recursos, encauzando la creatividad con miras a un producto exitoso. - Entrega de pauta de evaluación de proceso y producto. 	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio didáctico aplicado se relaciona con generar instancias de comprensión y creatividad literaria a través de instrumentos poco habituales y actividades no tradicionales sobre investigación y práctica de la lectura y creación literarias.
6	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos generan relato de la quinta voz narrativa de <i>Voces en el parque</i>, teniendo en cuenta la siguientes perspectivas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Las relaciones discursivas entre los dos nuevos personajes con voz dentro del texto (Victoria y Alberto), 2. Las relaciones del discurso de estos nuevos dos personajes con la historia de los personajes de las cuatro voces anteriores, generando un todo dialógico y coherente. 3. Elección de elementos ilustrativos e intertextuales que se relacionen con la forma utilizada por Browne, y a la vez que contenga una propuesta original. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo realiza una presentación de una bitácora de trabajo en que se pormenoriza el proceso de creación. - Exposición digital y/o manual de la <i>Quinta voz de Voces en el parque</i> de Anthony Browne, fundamentando la razón de la elección y los elementos posmodernos incluidos en el producto final. - Cada grupo genera instancias de discusión crítica respecto de la propia obra y la de sus compañeros. - Evaluación de las creaciones según pauta elaborada con anticipación que incluye valoración del docente, evaluación entre pares y autoevaluación. - Exposición de las creaciones a la comunidad escolar en un espacio común. 	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio didáctico aplicado se relaciona con la utilización de la escritura imitativa con fines creativos, ya no con un fin tradicional meramente reproductivo, sino con una visión de desarrollo de la capacidad creativa y de adaptación de modelos preestablecidos como un medio para la comprensión de textos literarios en diversos formatos.

LA LETRA CON IMAGEN ENTRE: PROYECCIONES DIDÁCTICAS

La presente propuesta no posee aplicación empírica dada su reciente confección. Una vez dada a conocer a la comunidad docente, esta puede ser aplicada de forma libre e introduciendo las modificaciones necesarias para su concreción, es decir, que cada docente adapte esta propuesta según el medio escolar en que está inmerso y las necesidades de aprendizaje de sus educandos.

Ya nos hemos acercado a la noción de que hoy en día estamos insertos en un mundo bombardeado con imágenes que evocan no sólo el sentido de comprensión verbal y literal de los mensajes, sino también las personas del hoy deben, casi inevitablemente, poseer un mínimo desarrollo de la competencia visual para la interpretación de mensajes que requieren una lectura semiótica, que los acerque a la comprensión del este nuevo universo de imágenes que conviven paralelamente con la naturaleza de lo escrito. La imagen y la palabra conviven, se retroalimentan, se complementan e, incluso, se fusionan.

Los alumnos del hoy están inmersos en una cultura visual obnubilante, por tanto la literatura debe adaptarse a los nuevos tiempos, y a sabiendas de que la atracción por lo visual y por el consumo de la imagen tiene su mayor asentamiento en la población más joven, la literatura debió complementar el texto y la imagen, de forma obligatoria. Aliagas et. al. (2009) afirman a través de un estudio etnográfico, que los jóvenes efectivamente leen, sin embargo existe un alejamiento de estos hacia la literatura canónica, impuesta y legitimada por los centros y la cultura literaria que circunda a la oficialidad, y la respuesta puede estar en que aquellas lecturas no se adaptan a los intereses y necesidades del lector novel actual.

Según Ana Siro (2005) realiza una propuesta didáctica con *Voces en el Parque* de Anthony Browne en el aula de primaria (tercero de escolaridad básica en Argentina, ocho años), y plantea que durante el proceso de lectura e interpretación del libro álbum en particular, existen constantes recursivas y restrictivas a este tipo de literatura, y sobre las cuales se adelantarán posibles resultados proyectivos respecto de la presente propuesta:

LEER Y VER: POSICIONES COMPLEMENTARIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO.

Como se menciona en nuestro marco teórico, ya no es suficiente con la labor de alfabetización y la enseñanza de la lectura a secas, como forma de decodificación de signos y símbolos grafémicos que desemboquen en la comprensión de un texto de complejidad variada, sino también la consideración de que es necesaria la educación visual, es decir, tener en cuenta que en el contexto actual la cultura visual abarca todos los espacios de producción artística sin excepción, y la literatura no ha escapado a esta constante, por lo tanto la lectura se debe complementar con procesos de enseñanza-aprendizaje donde ver también signifique leer, y por tanto, saber. Es así como la presente propuesta didáctica permitirá un proceso de desarrollo interpretativo lector y visual, al considerar por un lado la perspectiva narrativa, en que múltiples voces se superponen para la construcción de una historia, cuya estructura se presenta como una alegoría de la complejidad del mundo; y por otro, las ilustraciones que son parte del relato, y que se coordinan en conjunto con lo verbal para formar un todo recíproco en que la palabra no tiene sentido sin la imagen, y viceversa.

VOLVER UNA Y OTRA VEZ SOBRE LA RELACIÓN IMAGEN-TEXTO.

La presente propuesta se construye sobre la idea de la recursividad en torno al texto literario. A través de la mediación de la lectura y relectura de *Voces en el parque* en cada sesión, se presenta

una articulación que vincule los recursos narrativos del libro álbum ilustrado con la construcción de un entramado narrativo complejo que asocie este saber teórico e interpretativo a la producción creativa de una quinta voz, desde una visión literaria y visual. El planteamiento de esta vinculación interdisciplinar entre los dos subsectores planteados pretende no sólo traspasar contenidos fácticos, sino que también, a través de la constante visitación al texto desde las perspectivas de ambas disciplinas, se genere una interpretación cabal de los elementos superficiales e inferenciales que enriquecerá la capacidad de comprensión de los aspectos ficcionales y visuales de la obra, de cara al asentamiento de un sentido crítico en el alumno cada vez que se vea enfrentado al desafío del reflexionar ante obras más complejas.

DESENTRAÑAR LA VISIÓN DEL MUNDO QUE UN AUTOR PLANTEA A PARTIR DE LA ARTICULACIÓN TEXTO-IMAGEN.

La crítica actual hacia la lectura escolar obligatoria de obras canónicas sobre las cuales no es posible desarrollar una competencia lectora consistente, se justifica en parte por la falta de identificación que los alumnos logran con las mismas y con la visión de mundo que los autores plasman en ellas, en el momento en que se sincroniza el análisis de los antecedentes visuales de la obra y la propia producción. Debido a esto que, mediante el diseño didáctico en torno a una obra actual, construida de acuerdo de los cánones contemporáneos en que se asientan (por ejemplo, las relaciones humanas y los recursos artísticos variados para representarlas), se prevé una mayor empatía de los estudiantes con ella. *Voces en el parque* se proyecta como una obra sobre la cual el intercambio identitario entre autor-texto-lector será intenso, debido a los códigos usados por Browne, tanto por las situaciones cotidianas actuales que integra, como por los elementos paratextuales e intertextuales con las que configura el libro álbum, y que revisitan constantemente el debate existencial sobre cuestiones sociales y familiares de nuestro tiempo.

REFLEXIONAR SOBRE EL SENTIDO DE LA OBRA A PARTIR DE LA CONSIDERACIÓN DE CIERTOS RECURSOS IDENTIFICADOS TANTO EN EL TEXTO COMO EN LA IMAGEN.

Uno de los procesos más complejos en la escala de habilidades de pensamiento dice relación con la capacidad de reflexionar, y en los procesos de enseñanza-aprendizaje hoy en día posee importancia vital. La presente propuesta vincula la interpretación entre narración-imagen, y la producción artística creativa en torno al constante análisis de los aspectos literarios y visuales que interactúan recíprocamente; siendo la labor reflexiva el proceso cognitivo que asignará significado a la obra en su totalidad. El valor de la presente propuesta no radica en el conocimiento específico de la obra de Browne, sino cómo ésta se transforma en un medio de identificación de los recursos que utiliza la obra literaria narrativa en complementariedad con lo visual, para el asentamiento del sentido crítico y reflexivo sobre la producción artística en la actualidad, no como un hecho aislado y externo a los jóvenes, sino como parte del mundo que habitan y en que se desenvuelven como seres sociales de relevancia.

A MODO DE SÍNTESIS

La literatura infantil y juvenil no ha estado exenta de los cambios producidos a nivel económico, social y cultural en la sociedad postindustrializada, entendiendo que la literatura también se ve afectada y a la vez influye en los procesos del devenir de la comunidad en que se desarrolla. La entrada en crisis de la estructura narrativa lineal con una voz absoluta y omnisciente, dio paso a una diversificación de voces narrativas que introducen la presencia de personajes fragmentados y llaman a la

conciencia del lector quien debe desarrollar una competencia colaborativa en la (re)construcción de este complejo entramado que no concibe sentido sin su labor.

Voces en el parque es una obra diseñada en su integridad para ser decodificada desde la lectura de su estructura narrativa verbal e ilustrativa y, a pesar de que visualiza a niños como sus lectores ideales, se condice con las características narrativas anteriormente descritas, principalmente en los ámbitos de la polifonía y la lectura de la imagen y texto como parte de un todo absoluto que reclama una doble lectura interpretativa.

Descartada la idea de que el niño posee una experiencia de vida que reduce su imaginario a la categoría de inmadurez literaria, que no le permite comprender voces plurales en una narración, sí podemos afirmar que la obra de Browne posee elementos que son susceptibles de interpretación una vez que la persona ha obtenido suficientes datos históricos, artísticos, cinematográficos y culturales que le permitan develar los códigos y símbolos ocultos tras ilustraciones, las que revelarán su contenido implícito en etapas etarias posteriores a las del primer lector.

Por ello se plantea que *Voces en el parque* llama a la lectura no sólo del infante, sino también del adulto, instalándose la idea de una construcción literaria transgeneracional. A la vez, y sin desmedro de lo anterior, sustenta una propuesta de lectura *a posteriori*, toda vez que el niño que haya leído *Voces en el parque* durante el período de formación de su competencia literaria, podrá revisitar la obra y asumir una lectura que la resignifique a partir de las ilustraciones simbólicas que no le fueron posible relacionar en el pasado. Este modelo de lectura retroactiva otorga un valor agregado a la obra de Anthony Browne.

Las posibilidades didácticas de esta obra en el aula son variadas, no sólo en el ámbito de la Literatura y en la formación de la competencia y el hábito lector, sino también en el aprendizaje de lenguas, las artes plásticas y visuales. Generar instancias de análisis interdisciplinar en el contexto educativo actual, como un modo de alcanzar aprendizaje a través de estudios comparados, forma parte de los objetivos transversales de relevancia en el currículum de los centros educativos. En esta esfera, *Voces en el parque* permite esta relación, a través de una planificación conjunta en que docentes, bajo el lema de generar un espacio integrador, anticipen una propuesta colaborativa como la expuesta en el presente trabajo, que en absoluto pretende ser prescriptivo, sino sólo una visión panorámica de los múltiples horizontes didácticos que de él pueden desprenderse.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- BETTELHEIM, B. (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hada*. Barcelona: Ed. Grijabo Modadori (1998).
- BROWNE, A. (2010). *Voces en el parque* (Traducción de Carmen Esteva). México D.F.: Fondo de cultura Económica.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN, (1999). *Las cosas del decir Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- CALVINO, I.(1994). *Por qué leer a los clásicos*. México D.F.: Tusquets editores.
- COLOMER, T. (1998). “L’ensenyament de la literatura” En *L’ensenyament i l’aprenentatge de la llengua i la literatura en l’educació secundària*, núm 14. Coord. Anna Camps y Teresa Colomer. ICE Horsori, Universitat de Barcelona, 1998.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros*. México D.F.: Ediciones Fondo de Cultura Económica
- DEL AMO, J.M. (2009). “El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria”. En *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*, núm 51, p. 29-43. Graó Educación **de** Serveis Pedagògics, Barcelona.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2009) Los estudios sobre literatura infantil i juvenil en los últimos años. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 51, p.17-28. Graó Educación **de** Serveis Pedagògics, Barcelona.
- DURÁN, T. (2009). *Àlbums i altres lectures* (Trad. Esp. de Manuel León Urrutia). Barcelona: Colecció Rosa Sensat.
- LOMAS, C. y M. VERA, (2009). “Literatura infantil y juvenil”. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm 51, p. 8-16. Graó Educación **de** Serveis Pedagògics, Barcelona.
- MARCO CURRICULAR. *Objetivos fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y Media, Actualización 2009*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile
- MARTÍNEZ, P. (2002). Algunos aspectos de la voz narrativa en la ficción contemporánea: el narrador y el principio de incertidumbre. En *Thélème Revista Complutense de Estudios Franceses*, Universidad Autónoma de Madrid Vol 17, p 197-220.
- VIGOTSKY, L. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. México D.F.: Fontamara.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. (Consultado 20/04/2012 en <http://www.rae.es/rae.html>).

FASE EXPLORATORIA PARA EL DESARROLLO DE UNA INVESTIGACIÓN BASADA EN FOTOGRAFÍAS CON JÓVENES EN EL MUSEO DE LA MEMORIA Y LOS DERECHOS HUMANOS DE CHILE

MARÍA JOSÉ BELLO

UNIVERSITAT DE BARCELONA

cotebello@gmail.com

RESUMEN

La comunicación narra la entrada en el campo de la investigadora y el inicio de la construcción de una relación con el museo, así como la concepción por parte de la institución de los jóvenes como productores de cultura visual acerca de la memoria y los Derechos Humanos.

Palabras clave: Museo, Chile, memoria histórica, cultura visual, jóvenes, fotografía participativa.

ABSTRACT

This paper is about the researcher's introduction to the field of study and the start of her construction of a relationship with the museum. It also seeks to describe the conception of young people as producers of visual culture about human rights and memory that has the institution.

Key words: Museum, Chile, historical memory, visual culture, young people, participatory photography.

INTRODUCCIÓN

La comunicación se basa en mi experiencia etnográfica como observadora de las actividades pedagógicas para escolares durante un mes en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Chile. A partir de esta estadía, que tuvo lugar entre agosto y septiembre de 2011, quise buscar pistas para el desarrollo de un proyecto de investigación basado en fotografías con jóvenes a desarrollar en 2012 para mi tesis.

En mi investigación doctoral quiero explorar cómo se relacionan los jóvenes de hoy con la memoria de la dictadura y de qué manera a partir de la experiencia de la visita del Museo se puede generar un proyecto investigativo que permita expandir las fronteras de la memoria entendida como monumento a una experiencia de la memoria como un proceso de creación, que cuestione los mecanismos de construcción de la misma y que indague en las relaciones entre dictadura y democracia en la sociedad chilena actual. El objetivo es realizar una investigación que aborde cómo desde los estudios críticos de la memoria se puede influir en la producción de cultura visual y pedagógica dentro del Museo.

EL ACCESO

En marzo de 2011 envié a la institución el proyecto titulado *Experiencias de jóvenes en el Museo de la Memoria en Chile: La (re)construcción de sentidos acerca de la dictadura desde la cultura visual*. La directora del departamento educativo, Lucía, con quien ya había tenido una reunión en diciembre del año anterior, me confirmó su recepción y luego su aprobación por parte de la administración. En mayo la volví a contactar puesto que necesitaba su confirmación para hacer la primera estadía entre agosto y septiembre. Me dijo que comprara el billete y que le volviera a escribir cuando estuviera por viajar.

El 11 de agosto llego a Chile y por la tarde me dirijo al Museo. A las 16:00 horas me bajo en el metro Quinta Normal. Es la cuarta o quinta vez que vengo y ya me parece familiar. La enorme estructura y la gigante explanada de cemento que da acceso al lugar ya no me impresionan como la primera vez que vine. Lo que sí ha cambiado es el contexto político. Aterrizo en Chile durante el paro de los estudiantes de enseñanza secundaria y en la víspera de una manifestación nacional por la educación pública. En el mostrador de la entrada me saluda el recepcionista, un señor moreno de unos 50 años.

Él: ¿Viene a ver la exposición?

Yo: No, quisiera hablar con la directora de educación.

Él: Ahhh. Me parece que está con licencia médica. Voy a ver si está, espérese un momentito.

Coge el interfono y marca un número.

Él: ¿De parte de quién?

Yo: María José Bello. Dígame que vengo a hacer una pasantía de investigación.

Me mira con cara de extrañeza.

Él: Aló, Rodrigo. Sí, hay una señorita aquí. Quiere ver a la señora Lucía. Dice que viene a hacer una pasantía...

(silencio)

Don Rodrigo la va a recibir en 10 minutos. Es uno rubio. Ya sabe por dónde están las oficinas ¿no?

(Diario de campo, 11 de agosto de 2011)

Lucía se encuentra con licencia médica. Rodrigo es el segundo a cargo del departamento educativo. Tiene alrededor de 35 años y me pide que le explique mi proyecto y qué es lo que vengo a hacer al museo. No sabe que había acordado con Lucía estar allí entre el 11 de agosto y el 11 de septiembre observando el trabajo pedagógico de los educadores. Comenzamos una conversación y le cuento acerca de mí y mi formación. Le hablo de Barcelona y la conversación se vuelve más cercana y distendida: Él estuvo haciendo estudios de postgrado en esta ciudad y se extiende contándome su experiencia en el lugar. Pienso que será un buen “portero” para acceder al campo, siento un cierto alivio y pienso que tal vez la ausencia de Lucía no sea tan grave.

Me explica a grandes rasgos la composición del departamento. Lucía es la jefa, luego está él que se encarga de temas operativos y en especial de la coordinación del trabajo de los educadores. Rosita, una mujer de alrededor de 50 años que trabaja en un ordenador al costado de Rodrigo, es la encargada de generar los contenidos educativos. En la oficina de al lado hay tres profesores –Manuel, Claudia y Tato– que también se encargan de contenidos y hacen algunas visitas y talleres. Hay cinco guías que realizan la mayoría de las visitas guiadas de estudiantes durante la semana y de público general los fines de semana: Jordi, Rayén, Paula, Juanín y Jessica.

A partir de la conversación con Rodrigo y lo que había previsto con antelación para mi estadía, decidí que acompañaré a los educadores en sus actividades, en especial durante las visitas guiadas y que al final les haré entrevistas para aclarar las dudas e inquietudes que vayan surgiendo. En total alcanzaré a participar en 12 visitas y 3 talleres sobre Derechos Humanos con grupos de estudiantes de diferentes edades.

El día miércoles 17, cuando llevo una semana en el lugar, Lucía regresa al Museo. Tenemos una reunión en que le explico que acompañaré a los educadores en su trabajo y le pregunto si puedo sacar fotografías. Me dice que no hay ningún problema y que tengo libertad de acción durante mi estadía. Conversamos sobre las prácticas educativas del museo, le pregunto sobre los talleres que se están empezando a implementar, y si bien reconoce un interés por crear instancias más participativas con los estudiantes, insiste en que la principal riqueza pedagógica del museo “es la colección”, más allá de todas las actividades paralelas que se organicen.

La relación con los educadores fue muy fluida, y tanto los acompañamientos, como las conversaciones informales que tuvimos durante mi estancia me permitieron tener acceso a la complejidad de su labor, que se diferencia del trabajo pedagógico en otro tipo de museos tanto en términos metodológicos, como en términos de implicación personal, por encontrarse dedicados diariamente a la transmisión de un “conocimiento difícil” – término de Vera Frenkel (Frenkel, 2007)– como es la educación sobre la memoria histórica y los procesos traumáticos y violentos del pasado.

Frenkel se pregunta: *“How then is it possible, on either the individual or the institutional level, to make or go beyond victim narratives or the placing of blame?”* (2007, 121) y plantea que uno de los aspectos centrales en las pedagogías sobre la memoria y en los museos e instituciones que participan en estos procesos educativos es mantener el conocimiento como dilemático, a través de la aceptación de las incertezas. Durante mi estadía en el Museo, pude ver que los educadores que están en contacto con el público intentan mantener espacios abiertos de debate y crítica, en que se acepten cuestionamientos y resistencias a la narrativa del museo.

LOS JÓVENES EN EL MUSEO: TRÁNSITOS ENTRE CONSUMO Y PRODUCCIÓN DE IMÁGENES

Mis observaciones durante estas semanas se centraron en dos aspectos principales:

- ¿Cómo se relacionan los jóvenes nacidos en democracia con los contenidos y propuestas educativas que hace el museo?
- ¿Cómo son concebidos en cuanto productores de cultura visual por parte de la institución?

Durante la estadía en el Museo se fue perfilando otra pregunta importante y que tenía que ver con el tipo de relación educativa que es posible construir en el espacio museístico y lo que esto implica en términos de las relaciones de poder que se establecen entre la institución y los jóvenes, o entre educadores y visitantes. Las diferentes dinámicas educativas generaban espacios de intercambio en los cuales se favorecía en mayor o menor medida la participación activa de los jóvenes en la construcción de significados y en su apropiación del espacio y los contenidos del museo.

El Departamento Educativo del Museo de la Memoria es un espacio pedagógico que está en plena construcción. Mi estancia se llevó a cabo a un año de su creación. Las primeras actividades implementadas por los educadores fueron las visitas guiadas, que obtuvieron una gran demanda de parte

de los colegios de Santiago, sus alrededores y también de regiones. Durante el año 2010 hubo un total de 217 visitas en las que participaron 9.441 estudiantes de las regiones: Metropolitana, Coquimbo, Valparaíso, O'Higgins, Maule y del Bío Bío (Informe anual 2010).

Inicialmente las visitas tenían una duración de alrededor de 2 horas y consistían en el visionado de un video introductorio y un recorrido por la exposición permanente. A través de un guión preestablecido se resaltaban los aspectos más relevantes de la exposición que narra las violaciones a los Derechos Humanos perpetradas por la dictadura de Augusto Pinochet entre 1973 y 1989. La narración se centraba esencialmente en aspectos históricos y en hitos importantes y fue sufriendo una serie de cambios de acuerdo a la experiencia de los guías-educadores. Con el transcurso de los meses se redujo la duración de la visita a 1 hora y el guión se fue adaptando de acuerdo a la formación e intereses de cada guía, la edad de los visitantes, las demandas de los profesores, entre otros aspectos. Se fue percibiendo la necesidad de realizar una narración más flexible, menos densa, menos estructurada y que dejara espacio para un intercambio dialógico con los estudiantes. Además se fueron pensando actividades que permitieran una mayor implicación y participación de los jóvenes con los contenidos expuestos en el Museo.

Durante el mes en que asistí a las visitas, había una exposición transitoria acerca de la Operación Colombo. Las siluetas de las 119 víctimas de esta matanza representadas en esculturas de madera ocupaban una parte del espacio museístico. Al final de las visitas se invitaba a los estudiantes a escoger una de las figuras de los militantes, investigar en los informes de las desapariciones acerca de la biografía de esa persona y dejar un mensaje o un dibujo a las familias de las víctimas. En un acto realizado el día 8 de septiembre se entregó una selección de los trabajos empastados en un libro a los familiares.

Esta actividad permitía ir generando un tránsito de los jóvenes como espectadores a su participación como productores de textos e imágenes acerca de la memoria y de su relectura en el presente. Al vincular esta experiencia con la primera pregunta acerca de cómo se apropian los jóvenes de los contenidos y propuestas educativas que hace el Museo, en relación a las visitas guiadas se apreciaba un cambio en la concepción del visitante, quien era invitado a generar una pequeña narrativa a partir de las resonancias que tenían en él tanto los dispositivos de la exposición como los aspectos resaltados por los guías en el recorrido por el museo. Por la brevedad de esta instancia de intercambio, naturalmente la extensión y la profundidad de los contenidos de las producciones de los estudiantes eran limitadas, pero estas abrían, sin embargo, un espacio de reflexión y de articulación de una voz de una generación nacida en democracia acerca del pasado dictatorial.

Recuperando la noción de "enmarcado" de Mieke Bal (Bal, 2009a), me parece que el principal problema de esta actividad en términos de la agencia por parte de los jóvenes para realizar un proceso creativo, es que no había un espacio para cuestionar o ampliar los contenidos informativos y afirmativos objetivados por el marco de la exposición. Según la autora, en un dispositivo expositivo se produce una dicotomía entre el sujeto y el objeto. El sujeto (el visitante, el que ve, el que lee) es puesto dentro de un marco que permite que el *statement* sea comunicado y el discurso que rodea la exposición, o más precisamente el discurso que es la exposición es "constatativo": informativo y afirmativo. "El discurso tiene un valor de verdadero: la proposición que contiene es verdadera o falsa" (Bal, 2009a, 3). En este sentido, la actividad de producción realizada por los estudiantes complementa y actualiza la proposición de verdad enunciada por el museo que se posiciona, en parte, desde una mirada compasiva hacia las víctimas de la dictadura.

Bal argumenta que el enmarcado tiene una implicación temporal ya que se completa en el proceso de interpretación análisis e implica una secuencia y una duración. Cuando hay duración ocurren cambios : las diferencias emergen con el paso del tiempo. Es por esto que la historia participa, de forma crucial e inevitable, de cualquier acto de interpretación o análisis (Bal, 2009b). En el trabajo con los jóvenes en el Museo, sus herramientas para el análisis y los alcances de su reflexión estarán siempre determinados por el contexto histórico, familiar, social, educativo, desde el cual se aproximan a la exposición y a las actividades. Su manera de estar en el proceso interpretativo como agentes históricos puede permitir la emergencia de cambios o actualizaciones de los códigos y enmarcados de la exposición, pero en el caso de esta actividad, a mi juicio, el esquema de trabajo no permitía desplazar o dislocar los límites del enmarcado generando nuevas conexiones.

Bal explica que una forma de llevar el proceso de emergencia de diferencias a sus consecuencias últimas es “imponer una perspectiva invertida sobre el pensamiento histórico, comenzando con el presente y en el presente” (Bal, 2009b, 179). Al pensar en los intereses o saberes que pueden y merecen ser profundizados en un proyecto de investigación colaborativo basado en la fotografía, esta última idea de la autora se conecta con mi interés por vincular la lectura de la exposición y el proceso de creación de imágenes por parte de los jóvenes con una exploración de la zona liminal entre dictadura y democracia, a través de una aproximación al pasado desde los problemas de Derechos Humanos existentes el presente y de un acercamiento crítico a la noción de democracia desde la exploración de las huellas de la dictadura en la democracia actual. Este tránsito de ida y vuelta en el proceso de lectura permitiría trascender el estudio de la memoria como un compartimento estanco, y evidenciar a través de las creaciones visuales, conexiones entre presente y pasado vinculadas a la experiencia de los jóvenes y sus marcos de lectura.

En este punto de encuentro y de fricción, pueden surgir significados e interpretaciones que nos ayuden a expandir los límites de la memoria y a desdibujar las temporalidades fijas y las visiones historicistas implicadas en los procesos de memorialización y representación del pasado. Esto se conecta con lo planteado por algunos teóricos sobre la memoria, como Todorov, quien ha destacado la importancia de abordar el estudio de la memoria desde una perspectiva crítica. Él distingue entre la memoria literal y ejemplar: la primera es un recuerdo personal que puede mantener anclado en el pasado y la segunda implica abrir ese recuerdo a la analogía y a la generalización, y extraer así una lección. El pasado se convierte por tanto en principio de acción para el presente (Todorov, 1995).

El problema con respecto a esto es que los museos en general y en particular aquéllos que representan procesos de memoria histórica, tienden a delimitar épocas y puntos de vista políticos acerca de la historia como una manera de hacer justicia a un imperativo moral de visibilización de las víctimas. El riesgo de estos dispositivos es el de fijar una lectura de los contenidos creando una memoria acabada que se basa en la contraposición del bien y el mal. Ya Guy Debord en 1967 había alertado sobre el riesgo autoritario de las representaciones : “El espectáculo se presenta como una enorme positividad indiscutible e inaccesible. No dice más que esto: ‘lo que aparece es bueno, lo bueno es lo que aparece’. La actitud que por principio exige es esa aceptación pasiva que ya ha obtenido de hecho gracias a su manera de aparecer sin réplica, gracias a su monopolio de las apariencias” (Debord, 1967, 41).

El historiador catalán Ricard Vinyes, especialista en temas de memoria histórica y uno de los principales teóricos acerca de los procesos de memorialización de la transición española, ha manifestado la necesidad de que los espacios de memoria se articulen, a su vez, como observatorio de

los Derechos Humanos en el presente. Me parece que esta voluntad de conexión con la actualidad social y política y la emergencia de propuestas pedagógicas que se basen en este imperativo es lo que puede ayudar a los centros de memoria a convertirse en espacios de creación de universos simbólicos fluctuantes y democráticos.

Vinyes formó parte de quienes llevaron a cabo el desarrollo del Memorial Democrático de Catalunya, en Barcelona, y afirma que “democratizar el acceso al conocimiento del pasado significa, sobre todo, impedir cualquier monopolio narrativo, y sentar las bases para que cualquier versión democrática pueda ser contrastada. Por esa razón decidimos definir el memorial como ágora – y también como observatorio- de los valores democráticos de la sociedad actual” (Vinyes, 2011, p. 69-70). Aunque el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Chile abarca en su exposición permanente las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas en Chile entre 1973 y 1989, y se sitúa desde una política de representación que pone el foco en la reparación a las víctimas de la dictadura, la institución también ha enfatizado la necesidad de conectarse con el presente y de trabajar por el imperativo del *Nunca Más*.

El primer objetivo del Marco General del Área de Educación establece que el Departamento busca: “Divulgar y difundir la historia reciente de las violaciones a los derechos humanos ocurridas en Chile y el mundo e impulsar el ejercicio de la memoria, como una condición para garantizar la vigencia del respeto por la vida, la justicia, la dignidad, los Derechos Humanos y una ciudadanía responsable, para que nunca más vuelvan a ocurrir”. Bajo el alero de esta motivación, surgió el taller de Derechos Humanos para estudiantes de secundaria, en el cual se debate acerca de cómo ven los jóvenes el ejercicio de estos derechos en la sociedad chilena actual. El taller, que tiene una duración de media jornada, finaliza con un trabajo en grupo en que los estudiantes realizan un afiche, un grabado o una representación teatral acerca del estado de uno de estos derechos en el presente.

A diferencia del espacio de diálogo que generaban las visitas guiadas, o la instancia de producción de un mensaje escrito o visual para los familiares de las víctimas al final de las visitas en el caso de la exposición de la Operación Colombo, lo interesante de los talleres sobre Derechos Humanos en términos pedagógicos –además de promover una conexión directa con el presente histórico– era la emergencia de las subjetividades de los jóvenes y de un debate que dejaba espacio para una aproximación polémica a la creación de sentidos. La instancia de la puesta en común de las creaciones de los estudiantes, la justificación de sus elecciones y el diálogo entre ellos y con los educadores favorecía un espacio de encuentro y disenso que revelaba aspectos de la experiencia de los jóvenes en cuanto ciudadanos y de su manera de habitar y cuestionar la democracia.

La principal temática que emergió durante estos encuentros fue el estado del derecho a la educación y la lucha que estaba llevando a cabo el movimiento estudiantil chileno –del cual muchos de estos jóvenes eran protagonistas– por su defensa. También se abordaron problemas relacionados con esta lucha como es la represión por parte de la policía durante las manifestaciones o la manipulación que realizan los medios de comunicación del movimiento para desacreditar las demandas de los jóvenes a través de la criminalización de los manifestantes. Asimismo, a partir de las creaciones de los estudiantes, emergieron otros debates en torno a la discriminación de las minorías étnicas y sexuales o a las desigualdades económicas imperantes en la sociedad chilena actual.

La creación de cultura visual acerca de los Derechos Humanos no sólo permitía la aparición de temas problemáticos sobre el Chile actual, sino también la emergencia de cómo se relacionan los

jóvenes con estas fisuras del sistema y qué tipos de conexiones pueden establecer. En cuanto a la relación de los educadores con los estudiantes, en estos talleres se abrió paso a un intercambio abierto en que no se partía desde una verdad única, sino que se ponían sobre la mesa los diferentes derechos para discutir de manera horizontal y en conjunto, sobre su ejercicio. Desde las pedagogías de la memoria se ha problematizado el hecho de que educar sobre el conocimiento difícil puede llevar a un anestesiamiento, a la paralización o a la exacerbación de un sentimiento de compasión hacia las víctimas. El abrir la creación y el debate hacia una conexión con la experiencia de los jóvenes permitía, en parte, romper este tipo de dinámicas y transitar hacia lo que planteaba Todorov : una memoria ejemplar que se abra a las analogías y a las generalizaciones.

En relación con lo anterior, me interesaría poder combinar en mi investigación -basada en la fotografía como herramienta de exploración de los límites entre dictadura y democracia- algunos de los aspectos que emergieron en las diferentes actividades pedagógicas del museo. Me parece fundamental la instauración de un proceso de construcción polémico de la memoria, que cuestione los mecanismos de representación y los contenidos que estos transmiten, basándome en la noción de “sentido común” de Rancière, quien en *El espectador emancipado*, explora las relaciones entre arte y política estableciendo que las prácticas artísticas permiten diseñar un paisaje nuevo de lo visible, de lo decible y lo factible, pues forjan contra el consenso otras formas de sentido común: un sentido común polémico. Para el autor: Arte y política se sostienen recíprocamente como formas de disenso, operaciones de reconfiguración de la experiencia común de lo sensible. Hay una estética de lo político en el sentido de que los actos de subjetivación política definen lo que es visible, lo que se puede decir de ello y qué sujetos son capaces de hacerlo. Hay una política de la estética en el sentido en que las formas nuevas de circulación de la palabra, de exposición de lo visible y de producción de los afectos determinan capacidades nuevas, en ruptura con la antigua configuración de lo posible. (Rancière, 2008).

De la primera actividad de creación acerca de las víctimas, quiero recuperar la vinculación con la exposición del museo. Es algo que no está presente en el taller de Derechos Humanos y que me parece importante puesto que permite cuestionar y debatir acerca de los mecanismos de representación de la institución y problematizar lo que significa llevar a cabo un proceso de memorialización. El objetivo es tomar los dispositivos del Museo como un punto de partida acerca de cómo la sociedad se ha representado a sí misma, ver qué resonancia tienen estas representaciones en las nuevas generaciones y explorar los vínculos y las rupturas que una investigación basada en la fotografía puede establecer con el marco de la exposición.

Algunas de las preguntas de partida para abordar con los estudiantes serían:

- ¿Cómo es representada la dictadura en el museo?
- ¿Cuáles son las violaciones a los Derechos Humanos que han sido visibilizadas y bajo qué punto de vista?
- ¿Qué otros Derechos Humanos no han sido visibilizados?
- ¿Qué elementos de la exposición siguen teniendo una presencia en la democracia?
- ¿Cómo podemos representarlos fotográficamente a través de imágenes que se constituyan en una memoria crítica del tiempo presente?
- ¿Cuáles son los logros de la democracia en relación con la dictadura y cómo podemos visibilizarlos?

Vinyes ha planteado que una de las preguntas que surgió en la transición española era: ¿quién tenía la autoridad sobre la memoria? La respuesta podía ser una política pública que no considerase la memoria como un imperativo moral, como un deber, sino como un derecho civil y, por tanto, que garantizase el acceso de la ciudadanía a la construcción y modelación de la memoria pública (Vinyes, 2011). Para él los nietos tienen derecho a resignificar, a mirar de otro modo porque la memoria es también su patrimonio público y esta generación es quien puede garantizar el crecimiento de ese patrimonio. Uno de mis objetivos es favorecer un espacio de participación que permita a los jóvenes ser co-constructores de la memoria del pasado y del tiempo presente dentro del contexto particular y político que es el Museo.

Por otro lado, para que se pueda generar la ruptura que plantea Rancière es necesario dejar un espacio para la emergencia de lo polémico, que es algo que, tal como mencioné, se generó en los talleres de Derechos Humanos. En mi proyecto quisiera explorar cómo se puede generar un sentido común polémico acerca de la democracia - en conexión en el pasado - y qué fracturas y acuerdos se producen en este proceso de construcción, en esta instancia de creación, selección y diálogo en torno a las fotografías realizadas por los estudiantes.

Desde los discursos del proceso de transición chileno - y también en cierta medida en el Museo - se ha propiciado la representación y la definición de la democracia como un sistema que se opone a la dictadura y que no admite solapamientos. Han sido comprendidos como conceptos opuestos y excluyentes. Sin embargo, el devenir político y social chileno ha dejado en evidencia las huellas y herencias que el sistema actual arrastra de una institucionalidad y un modelo económico instaurados en dictadura. Es por ello que me parece gravitante explorar con los jóvenes estos puntos de confluencia y fricción, para indagar de manera colaborativa y crítica en qué democracia hemos construido, cuáles son sus deficiencias, sus logros y proyecciones para el futuro.

Debido al impacto del trauma de la violencia, la búsqueda de un consenso para promover la paz social ha dejado fuera la posibilidad de abrir un lugar al conflicto. La creación del Museo es un hito que visibiliza una narrativa silenciada durante más de 20 años. Pero este despliegue, que encarna la emergencia de una memoria oficial en el espacio público, permite a su vez dar paso a lo que Vinyes llama la *posmemoria*. (Vinyes, 2011) La posmemoria es un punto y un momento de encuentro entre quienes vivieron el período representado y quienes sólo pueden acceder a través de relatos y representaciones. El Museo se constituye en un espacio que propicia la confluencia de estas dos generaciones y creo que corresponde a los jóvenes re-leer, re-interpretar y proyectar nuevas significaciones desde lo acontecido.

Quisiera vincular este momento de postmemoria con la importancia de la deconstrucción como mecanismo de aprendizaje. Para Pollock, la deconstrucción acepta que no hay ni un lugar utópico situado afuera, ni una resolución simple un de bien y el mal maniqueos. Pero nuestro trabajo en todos los marcos nos alerta de una captura de modos de representación y práctica existentes de cuya distopía no podemos salir hacia un espacio utópico. Heredamos historias que nos posicionan; pero podemos pensar en ellas, deconstruir sus términos, y desplazar las fronteras en un trabajo constante que no idolatra, ni desprecia sino que retrabaja las posibilidades inherentes del museo como espacio público (Pollock, 2007, 2).

Esta deconstrucción puede vincularse con un proceso de re-construcción o reconfiguración de las visibilidades. En este sentido vinculo el trabajo pedagógico que es posible establecer dentro

del Museo a partir de las teorías de Bourriaud como un tránsito desde su comprensión como un espacio relacional a un lugar de post-producción. La estética relacional concibe que hay un tipo de arte y de espacios de representación cuyo objetivo no es la producción de objetos, sino crear nexos entre individuos previamente incomunicados (Bourriaud, 2001). El Museo ya cumple con este rol. La concepción de los jóvenes como post-productores contribuye a abolir las fronteras entre producción y consumo de imágenes. Para Bourriaud, en el trabajo artístico de la postproducción “Ya no se trata de elaborar una forma a partir de un material bruto, sino de trabajar de ahora en adelante con objetos que ya están en circulación en el mercado cultural” (Bourriaud, 2003, 5).

La constatación de que la mirada sobre el pasado debía ser abordada dentro de un marco establecido por la institución y que sólo el presente podía ser cuestionado y representado de maneras diversas, me ha llevado a la inquietud de crear en el trabajo con los jóvenes una instancia que explore a la memoria como un lugar dilemático, de tránsitos y conexiones, de ida y vuelta entre presente y pasado, que aborde los solapamientos y las zonas liminales, las posibilidades e imposibilidades de la representación y que no tema a una creación polémica de un sentido común acerca del presente que se haga cargo y cuestione el pasado, y de pensar en conjunto con los jóvenes cómo se puede dar cuenta de ese proceso y visibilizar nuestra manera de habitar la democracia desde un acto de creación y de resistencia dentro de la institución.

La sala que abre las representaciones sobre la dictadura en el museo se titula 11 de septiembre. En una de las paredes encontramos un tríptico audiovisual con material documental filmado en las inmediaciones del Palacio de la Moneda durante el día del Golpe de Estado. También hay paneles con noticias que muestran cómo la prensa cubrió este evento histórico que marca el inicio de la violencia de Estado en Chile. En otro costado del espacio hay fijados en el suelo cinco cubos blancos que contienen pantallas y audífonos, en ellos hay diferentes materiales audiovisuales que visibilizan la movilización popular previa al golpe, las detenciones masivas en todo el país, un registro documental del periodista Jorge Vargas filmado el 11 de septiembre desde un edificio contiguo a la Moneda, la primera cadena nacional de la Junta Militar y el discurso final de Salvador Allende. En otro de los muros de la sala está dispuesta una pantalla con un plano fijo del Palacio de la Moneda en el presente. Es una transmisión en directo que se contrapone a la violencia de la Moneda que está siendo bombardeada en la pantalla del tríptico. La conexión de las dos temporalidades opone dos momentos históricos y nos muestra a la democracia como una conquista, pero que es también frágil y que “está siendo” y se “está haciendo” en el momento de la visita de cada espectador. Quiero pensar en esta imagen de la Moneda en el presente como punto de partida para la investigación con los jóvenes y en la posibilidad de que ellos, a través de sus representaciones fotográficas, doten de sentido y contenido esta pantalla en construcción.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- BAL, M. (2009a). *Double exposures. The subject of cultural analysis*. New York: Routledge.
- BAL, M. (2009b) Enmarcado. En: *Conceptos viajeros de las humanidades. Una guía de viaje*. (175-223). Murcia: Cendeac.
- BOURRIAUD, N. (2001). *Esthétique relationnelle*. Paris: Les presses du réel.
- BOURRIAUD, N. (2009) [2003]. *Postproduction. La culture comme scénario: comment l'art reprogramme le monde contemporain*. Paris: Les presses du réel.
- DEBORD, G. (1967) [1967]. *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- FRENKEL, V. (2007). A Place for Uncertainty: Towards a New Kind of Museum. En POLLOCK, G. y ZEMANS J. *Museums after Modernism. Strategies of engagement* (120-172). Malden: Blackwell Publishing.
- POLLOCK, G. (2007). Un-Framing the Modern : Critical Space/Public Possibility. En POLLOCK, G. y ZEMANS J. *Museums after Modernism. Strategies of engagement* (2-39). Malden: Blackwell Publishing.
- RANCIERE, J. (2010) [2008]. *El espectador emancipado*. Vilaboa: Ellago.
- TODOROV, T (2008) [1995]. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- VINYES, R. (2011). *Asalto a la memoria. Impunidades y reconciliaciones, símbolos y éticas*. Barcelona: Los libros del lince.

DOCUMENTOS DE CIRCULACIÓN INTERNA DEL MUSEO

- Informe Anual 2010, Área Educación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Santiago de Chile
- Marco general del área de Educación del Museo 2010.

LOS JÓVENES Y EL CONTEXTO MUSEO: EXPERIENCIAS EN, DESDE Y PARA EL MNCARS EN RELACIÓN A LA CULTURA VISUAL

NATALIA DEL RÍO LÓPEZ

MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA

natalia.delrio@museoreinasofia.es

RESUMEN

Nos encontramos en un momento en el que los museos de arte contemporáneo se erigen como centros paradigmáticos del debate y la reflexión. En este contexto, al espectador se le solicita cada vez más que se aleje de actitudes pasivas y “construya museo” desde un punto de vista activo. Muchos son los jóvenes a los que el centro destina sus propuestas, pero nosotros nos vamos a referir a las relaciones que se tejen entre este y las personas cuya edad está comprendida entre los 13 y 18 años que participan del museo a través de diversos programas que parten del Departamento de Educación-Mediación y que están relacionados con la cultura visual. En este marco, entendemos la posición del joven como productor de cultura visual dentro de un proceso educativo.

Palabras clave: museo, proceso educativo, joven, cultura visual.

ABSTRACT

We are in a moment in which contemporary art museums stand as paradigmatic centers of debate and reflection. In this context, the spectator is requested to abandon passive attitudes and to “construct the museum” from an active point of view. Many of the museum proposals are aimed to young people, but we are going to refer to the relationships that weave on it and on persons between the ages of 13 and 18 that participate in the museum through several programs that depending on the Education-Mediation Department and that are related with the visual culture. In this frame, we understand the position of the younger as a visual culture producer inside an educational process.

Key words: museum, educational process, youth, visual culture.

INTRODUCCIÓN

Nos enfrentamos a la pregunta que da título a estas Jornadas con la necesidad de partir de una primera aproximación a la estructura en la que se desarrolla nuestro trabajo con el fin de clarificar nuestro ámbito de acción y reflexión.

El servicio de Educación-Mediación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía se encuentra inserto en el Departamento de Programas Culturales dentro del Área de Actividades Públicas. Muchas son las propuestas que desde este gran área se ofertan al público y que abarcan desde las prácticas más formales, como el Master en Historia del Arte y Cultura Visual o el Programa de Estudios avanzados en Prácticas Críticas¹ hasta seminarios, talleres y experiencias de diversos formatos que abordan diferentes aspectos de la cultura contemporánea desde un punto de vista menos académico. Citaremos como ejemplo el ciclo de seminarios y performances que se desarrolla actualmente en el Museo titulado “Reactivar/reinterpretar. Prácticas escénicas y performativas en el museo de arte contemporáneo”². De estas iniciativas se deduce un interés por poner en relación al público con la cultura contemporánea través de diferentes formatos y propuestas, intentando trabajar con artistas y expertos sin ningún tipo de barrera.

Dentro de esta superestructura, Educación-Mediación se encarga de ofrecer un programa de actividades destinadas a públicos concretos que, por sus específicas características, necesitan de propuestas adaptadas que medien en su relación con el Museo. Siguiendo la estructura funcional más “clásica” de los departamentos educativos de museos, estos públicos se dividirían en los siguientes grupos que corresponden con las áreas de trabajo del departamento: Área de Educación Formal (Centros Escolares de Primaria, Secundaria y formación docente); Área Accesibilidad (públicos con discapacidad visual, intelectual y auditiva); Área de Mediación (visitas dialogadas y relatos de la colección para público adulto) y Área de Educación no Formal (actividades para jóvenes, niños + adultos y niños y niñas en tiempo de ocio).

En este marco, las experiencias de las que vamos a tratar en las siguientes líneas se englobarían dentro del área de Educación no Formal, en concreto aquellas actividades destinadas a jóvenes de 13 a 20 años que se desarrollan los sábados en el Museo.

Uno de los temas que propició más debate durante el desarrollo de las jornadas fue el comprobar, a través de las diversas intervenciones, el amplio abanico de posibilidades que existen en torno a determinar qué entendemos como joven. Desde nuestro área de trabajo utilizamos la palabra joven referida al grupo de individuos que parten de la llamada alta adolescencia, 13-14 años, hasta los 18-20. Actualmente nos encontramos en un proceso de prolongación del concepto “joven” entendiendo éste prácticamente como un constructo cultural y social en el que se engloban personas que no tienen una edad concreta y que se acogen a este calificativo por sus prácticas, acciones y pensamientos. Así, podemos hablar de jóvenes de 25, 35 ó 60 años. Respecto a la aclaración de la utilización de la denominación “programas para jóvenes” en el Museo Reina Sofía en lugar de llamarles adolescentes, me remito al las razones que ofrece Pablo Martínez (2007). En un brevísimo párrafo analiza la connotación de la palabra adolescente con el término adolecer, que podría entenderse como “cargado de connotaciones negativas y que hace referencia a un individuo incompleto, a un ser que adolece” En este sentido, siguiendo a su vez a José Luis Brea (2004) plantea que “la

1 <http://www.museoreinasofia.es/programas-publicos/centro-estudios.html> (Consulta: 19/03/2012)

2 <http://www.museoreinasofia.es/programas-publicos/pensamiento-y-debate.html> (Consulta: 19/03/2012)

convicción de que el adolescente no se define por la falta o por la falta de plenitud, sino todo lo contrario, por la grandiosidad de una visión excesiva, y consideramos este periodo clave para la configuración de los gustos y pasiones de un individuo adulto” (Martínez, 2007, 242).

En general, la mayoría de los museos nacionales o internacionales intentan estructurar sus actividades para jóvenes en base a criterios similares, actividades para jóvenes de 13 a 18 o de 18 a 30 en el CA2M³; de 14 a 17 en el programa ¿Quedamos en el Prado?, en el Museo del Prado⁴, *Art Underground* para jóvenes de 14-19 dentro de los *Teens Programs* del MoMA⁵, *Les activités pour Jeune public* en el Pompidou para jóvenes de 13 a 16 años⁶... o a partir de 18 años en el caso del *Laboratorio de jóvenes* del Museo de Arte Moderno de Medellín⁷... y podríamos citar casos similares en la Tate Modern de Londres o en el Kiasma de Helsinki. Vemos por lo tanto que en el contexto museístico existe una cierta confluencia de directrices respecto a las prácticas con jóvenes.

En este sentido, elegimos trabajar con jóvenes de estas edades, porque detectamos que se encuentran en un proceso de construcción y afianzamiento de su personalidad, en el que surgen dudas e intereses que en muchas ocasiones pueden encontrar difícil salida en los ámbitos de la educación formal y que sin embargo en el museo pueden convertirse en referencias activadoras de aprendizaje y discusión. Centrándonos además en el tema que nos ocupa, encontramos un campo abonado de trabajo, ya que partimos de la base de que los jóvenes son por definición productores y exportadores de cultura visual. A través de las Redes Sociales e Internet se encuentran inmersos en múltiples proceso de comunicación donde además de reconfigurar el uso del lenguaje escrito desde nuevos códigos, crean, recomponen e intercambian imágenes y composiciones visuales que les permiten transmitir el mensaje rápida y eficazmente, construyéndose de esta forma nuevas narraciones.

Jóvenes en
“El Aplauso”
de Antoni
Muntadas,
durante el taller
Medio/Miedo.



Entendemos además que el joven está sumergido en un entorno hipervisual donde muchas veces no queda espacio para un pensamiento crítico. En ese entorno, el joven suele disponer de pocas armas para enfrentarse a él, convirtiéndose en muchas ocasiones en un consumidor pasivo que deglute sin seleccionar ni reflexionar. Una de las líneas de nuestro trabajo, consiste en enfrentarnos a esta realidad, partiendo de la premisa de que “una imagen forma parte de un dispositivo de visi-

3 <http://www.ca2m.org/es/jovenes> (Consulta: 18/03/2012)

4 <http://www.museodelprado.es/exposiciones/info/en-el-museo/francis-bacon/actividades/> (Consulta: 18/03/2012)

5 <http://www.moma.org/learn/teens/nights> (Consulta: 20/03/2012)

6 <http://www.centrepompidou.fr/Pompidou/Manifs.nsf/0/150573AAD720BADEC12579BA005360F9?OpenDocument&sessionM=2.8.2&L=1&form=Actualite> (Consulta: 20/03/2012)

7 <http://www.elmamm.org/2012/03/laboratorio-para-jovenes/> (Consulta: 20/03/2012)

bilidad: un juego de relaciones entre lo visible, lo decible y lo pensable” (Ranciere, 2011, 31). Precisamente, éste es uno de los puntos que pretendemos reforzar en nuestro trabajo con los jóvenes: evidenciar los procesos de manipulación y control que subyacen de las producciones visuales-y los dispositivos- que nos rodean y fomentar estrategias y referencias para que el joven se posicione ante ellas.

Cabe destacar que nuestro interés no parte de realizar proyectos donde el objetivo sea potenciar el elemento “artístico”, es decir generar actividades en las que las técnicas y resultados finales se evalúen bajo esa perspectiva. Por el contrario, el proceso creativo está sobre cualquier tipo de perfeccionamiento formal, ya que desde sus inicios, este programa nació bajo la premisa de que los jóvenes “... encontrasen en el Museo un espacio para la creación en el que lo expresivo se impusiese a cualquier tipo de destreza manual, ya que en estas edades cada expresión individual se convierte en un acto de afirmación e la identidad –aún en construcción– (...)”⁸ En este sentido, integramos las ideas y procedimientos artísticos como proceso, nunca como resultado.

Las propuestas artísticas del museo son trabajadas como un componente más a tener en cuenta y utilizar dentro del gran epígrafe de Cultura Visual definido por Walker y Chaplin, 1997 “la cultura visual tendría por tanto, un objeto de estudio caracterizado por los artefactos materiales (edificios, imágenes -fijas y en movimiento-, representaciones en los medios de masas, las performances), producidos por el trabajo o la acción y la imaginación de los seres humanos con finalidades estéticas, simbólicas, rituales o político-ideológicas. O con finalidades prácticas dirigidas al sentido de la mirada o hacia un significado expandido” (Hernández, 2010,171) intentando acercarnos al arte desde una posición que evite la utilización de mayúsculas.

¿Cómo integrar, por lo tanto, estos elementos artísticos si partimos de un trabajo donde no prima la lectura formal y tradicional de la Historia del Arte? ¿En un espacio en el que se cuestiona incluso el papel del Museo como creador de una obra de arte, como mecanismo de representación que transforma y condiciona también lo que expone⁹? En nuestras experiencias con jóvenes, utilizamos las referencias y tesis expositivas como un elemento a debatir en los intercambios dialécticos con ellos y ellas y en los procesos creativos que desarrollan, cuyo objetivo final es cuestionar aquello que han visto vinculándolo a sus propias experiencias, imaginarios y situaciones cotidianas. Desde esta base, nuestro acercamiento a la cultura visual es entendido como un proceso educativo donde compartimos con Hernández (2007, 88) que nuestra función es intentar trabajar con elementos de la cultura visual –entre los que se engloban las manifestaciones artísticas– desde una posición de estudio y reflexión, ya que estas manifestaciones son “mediadoras de discursos y posiciones de sujeto”.

No podría ser de otro modo, si entendemos que este museo, además de sus múltiples funciones plantea con sus propuestas expositivas otras narraciones y contextos que intentan fomentar la actitud crítica del espectador, desmontando la idea del objeto artístico tradicional.

En este marco de actuación concreto, esbozado en los párrafos anteriores y partiendo de la idea de Fernando Hernández de que “la cultura visual es una posición desde la que pensar la iconosfera en la que vivimos”¹⁰, nos planteamos lo siguiente: si al Museo acuden por iniciativa propia un considerable

8 http://edumuseos.blogspot.com.es/2008_10_01_archive.html (Consulta 20/03/2012)

9 Muntadas, Antoni. “Situación 2011”. Site specific dentro de la exposición “Entre/Between” celebrada en el Museo Reina Sofía del 23 de noviembre de 2011 al 26 de marzo de 2012.

10 <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com.es/2007/09/hoy-entrevistamos-fernando-herndez.html> (Consulta 21/03/2012)

número de jóvenes y generan un considerable número de materiales, ¿por qué no entenderlo como una influencia más y analizarlo como otro factor en la producción de los imaginarios culturales del joven? ¿Puede el Museo contribuir a generar una cultura visual independiente de lo que contiene? ¿Qué diferencias hay entre producir imágenes y generar y cultura visual? ¿Qué sabemos, en definitiva de los jóvenes como productores de cultura visual en el Museo, desde el Museo y para el Museo?

Plantaremos estas cuestiones teniendo como horizonte nuestras propias experiencias, eminentemente prácticas, desarrolladas en el contexto específico de las iniciativas anteriormente citadas.

EN EL MUSEO: ESPACIOS Y EXPERIENCIAS DE CREACIÓN, ENCUENTRO Y PENSAMIENTO

En el Museo, los jóvenes encuentran un marco en el que generar sus propias producciones y ficciones en función de los estímulos recibidos y de su bagaje previo. En este sentido, el museo oferta dos tipos de actividades, diferenciadas por su carácter temporal o permanente. En este epígrafe “En el Museo” hablaremos de las actividades temporales y continuaremos con las permanentes en la sección titulada “Para el Museo”: <18 es el nombre genérico que recibe el programa para jóvenes de 13 a 18 años que tiene lugar los sábados en horario de mañana o tarde con una duración de tres horas. Su objetivo es convertirse en un lugar de encuentro para jóvenes que tengan inquietudes en torno a la cultura contemporánea. Los jóvenes que participan en las actividades <18, se apuntan porque quieren, es decir, que no se encuadran dentro de los públicos cautivos sino que realmente existe una motivación previa para “venir al museo”¹¹. En el marco de este programa, generalmente se preparan experiencias que tengan como escenario exposiciones temporales (*Medio/Miedo*, sobre la exposición *Entre/Between* de Antoni Muntadas) o bien diferentes ámbitos de la colección que fomenten el trabajo de temas transversales, como *Cuerpo a Cuerpo*, trabajo sobre la proxemia, el género y la expresión corporal o *The Watchmen. Quién vigila al vigilante?* sobre los sistemas de vigilancia en el Museo.

Tanto en una línea como en otra, el papel del joven como sujeto activo en el proceso de acercamiento al contenido visual del Museo es fundamental. Nuestra línea de investigación parte de posicionar a los jóvenes en el centro (y no al final) del discurso que emite el Museo. Su ubicación intermedia en este eje central imaginario, implica un proceso de reflexión colectivo, reconfiguración y transformación de las propuestas que el Museo lanza. Éstas, no serán consumidas sin más, sino sometidas a un proceso educativo que motive la generación de una línea de pensamiento crítico con la consecuente adaptación de esas propuestas a las propias expectativas, intereses y experiencias previa de los jóvenes.

¿Que papel jugamos en ese proceso de asimilación y metamorfosis? Obviamente, en este recorrido los jóvenes no caminan solos, sino que van acompañados de educadoras que les incitan no sólo a “mirar” sino a “ver”, entendiendo la acción de este verbo cómo algo que se hace no sólo a través de la “simple” visión, sino que implica una secuencia de pensamiento. Nótese que las educadoras

11 La evaluación de las dos últimas experiencias “Cuerpo a Cuerpo” y “Medio/Miedo” (esta última aún en curso y con datos provisionales) revela que ha descendido en porcentajes la motivación de venir al museo por el interés que despierta la actividad (25% en *Cuerpo a Cuerpo* y un 28,5% en *Medio Miedo*) en comparación con iniciativas anteriores (39%, 48%, 34 en experiencias desarrolladas en 2008, 2009 y 2010). Observamos que actualmente los jóvenes indican que su motivación para venir es porque se lo dijo un “amigo/familiar”. Cabe destacar en este sentido que estamos observando un descenso en la edad de los participantes, lo que conlleva una mayor intervención de la familia a la hora de organizar el tiempo de ocio. Cabe destacar también, que entre el 80 y el 95% de los participantes recomendaría la actividad a otros jóvenes de su edad.

(actualmente no contamos con ningún educador en el equipo) acompañan, no dirigen ni guían hacia un conocimiento. Su papel es el de acompañar y estimular ese viaje intelectual que enfrenta al joven con el contenido del museo y a partir del cual, él o ella pueden generar sus propias contribuciones a la cultura visual.

Las metodologías de trabajo utilizadas son variadas y provenientes de diversas fuentes. Entendemos que ese engranaje de pensamientos y acciones no tiene porqué ser tedioso, sino que puede ser divertido y estimulador. En este sentido nos damos cuenta de que los procesos dialógicos de los que partimos pueden en ocasiones resultar excesivamente exhaustivos y prolongados para los participantes. Por ello intentamos compaginarlos con prácticas performativas y teatrales, además de con dinámicas que permitan al joven explorar y descubrir el Museo, intentado siempre trazar vínculos con las experiencias previas y cotidianas de los participantes. Esta autonomía física les permite incorporar nuevas referencias elegidas libremente y refuerza su autoestima a la hora de decidir y descartar, propiciando además, la articulación de opiniones para llegar a un consenso con el grupo, ya que intentamos que todas estas acciones se realicen de forma colectiva.



“Repensar el objeto”
Actividad diseñada por el Equipo con motivo del Día Internacional de los Museos, desarrollada en las terrazas del Edificio Nouvel.

A través de su participación en las experiencias <18, estos grupos pueden reinterpretar conceptos e ideas susceptibles de ser transformados en productos o imágenes e incorporadas a su imaginario a través de las redes, de tal forma que contribuyan a formar parte de su cultura visual. Desde una perspectiva tradicional, en lo referente a formatos educativos en museos, la producción artística o visual tiene lugar en el “taller” posterior a la visita. Actualmente, en el Museo Reina Sofía, estamos intentando investigar y reformular estos formatos de trabajo, para intentar desestabilizar las barreras entre el taller y las salas de exposición, es decir, entre las dinámicas y acciones que tienen lugar en uno y otro ámbito. Sin embargo, entendemos que si queremos propiciar un diálogo, es necesario encontrar un espacio sin interferencias (público, fotos, ruido, piezas) que obviamente no se halla en el circuito expositivo. Es en el espacio del taller o espacio de creación, donde los jóvenes, con la cabeza, los móviles y las cámaras cargados de referencias, encuentran su propio espacio de manipulación, construcción e intercambio de elementos susceptibles de formar parte de la cultura visual. En este sentido, el papel de las redes es fundamental. Al finalizar las experiencias que implican la creación de cualquier tipo de elemento físico (no todas las actividades lo tienen), hemos detectado que la mayoría de los jóvenes, fotografían tanto el proceso creativo como los resultados. En otras ocasiones en las que se generan vídeos u otras producciones de difícil portabilidad son los jóvenes

los que nos solicitan fotografías de sus intervenciones. La finalidad es llevarse una imagen de estos elementos y compartirlas con sus amigos de Tuenti/Facebook... De esta forma, se generan redes de imaginarios juveniles cuyo nexo de unión parte y emana del mismo punto: el Museo.

EN EL MUSEO: TEJIDO Y ESTRUCTURA PARA FAVORECER EL ACCESO Y PARTICIPACIÓN DEL JOVEN

¿Qué puede atraer de un Museo a un joven de las edades de las que estamos hablando para que venga un sábado sólo o con amigos/as? Es cierto que la forma en la que generalmente los jóvenes vienen al Museo no es el camino más atractivo para repetir por iniciativa propia: en viajes extra escolares donde en un día tienen que compaginar la “visita express” al MNCARS con el Museo Thyssen Bornemisza o el Museo del Prado y un musical por la tarde; en recorridos interminables por las salas con guías que a través del micrófono siguen reproduciendo un discurso del que ellos y ellas están excluidos, acompañando a sus padres donde los circuitos de la visita responden a los intereses del adulto... Realmente, es complicado encontrar un espacio para jóvenes dentro del Museo. Desde este punto de vista, el departamento intenta ofrecer una programación estable para jóvenes que no reproduzca los esquemas tradicionales de trabajo en el Museo. Este interés se manifiesta tanto en las iniciativas para jóvenes en tiempo de ocio (programas <18) como en las actividades destinadas a ESO Y BACHILLERATO para centros escolares.

El contexto de la educación formal comparte intereses, objetivos y metodologías con el área de educación no formal ya que ambas pretenden ofrecer herramientas al joven cuyo objetivo es fomentar su actitud crítica respecto a la cultura visual que nos rodea, intentando cuestionar el consumo y digestión pasiva de los estímulos visuales en la sociedad en la que estamos inmersos. En este sentido cabe destacar que ambas áreas han desarrollado sus últimos trabajos específicos sobre la exposición *Entre/Between* de Muntadas llevando a cabo dinámicas en las que uno de los ejes de trabajo principales giraba alrededor de una reflexión sobre el poder y cómo los medios de comunicación pueden ayudar a construir ese poder. Paralelamente, la actividad ofertada para jóvenes de centros escolares en el presente curso 2011-2012 titulada “Documentar y Documentir”¹² incide en el interés en revelar los canales ocultos de manipulación que circulan en torno a las imágenes y noticias cotidianas.

Por lo tanto, intentamos focalizar nuestro trabajo hacia una de las líneas de estudio de la cultura visual, partiendo de que ésta puede ser entendida como “un instrumento y agente de dominio, seducción, persuasión y engaño” (Mitchell, 2003, 33) al igual, que puede ocurrir con la cultura material, oral o literaria (Mitchell, 2003). Nos parece importante reforzar esta línea ya que observamos en nuestro trabajo con jóvenes que este hecho, reflexionado y meditado, no es tan patente para un adolescente medio. En nuestra aproximación a este terreno, incluimos en nuestro campo de estudio tanto manifestaciones artísticas que evidencien esos procesos como que formen parte de ellos, así como referencias visuales que procedan del campo de las imágenes, entendiendo que éstas, generalmente no son absolutamente mudas sino relacionadas de algún modo con el lenguaje. Nos gustaría pensar que nuestras prácticas consiguen, aunque sea mínimamente una reflexión sobre el hecho de que “la cultura visual conlleva una meditación sobre la ceguera, lo invisible, lo oculto, lo imposible de ver y lo desapercibido. De igual modo, reflexiona sobre la sordera y el lenguaje gestual (...)” (Mitchell, 2003, 25) y que esa reflexión implique otra mirada hacia el mundo actual.

12 <http://www.museoreinasofia.es/programas-publicos/educacion/publico-escolar/secundaria.html> (Consulta, 20/03/2012)

Estas prácticas que conllevan intentar evidenciar determinados procesos que cuestionan la objetividad de esos productos visuales, implican un trabajo arduo y complejo, ya que en ningún caso nuestra intención es intentar “convencer” a los participantes, sino simplemente intentar dar diversos puntos de vista sobre un mismo objeto/imagen: son ellos y ellas los que tienen que comenzar a decidir sobre su actitud respecto a lo que ocurre día a día, los que tienen que reflexionar sobre “las prácticas diarias del ver y el mostrar” (Mitchell, 2003, 25).

Ambas áreas, educación formal y no formal, comparten la premisa de que a través de diferentes planteamientos creativos que impliquen la utilización de recursos variados, se ofrezcan al joven la posibilidad de manifestar su opinión plásticamente. Así, una amplia parcela del trabajo con jóvenes siempre intenta trabajar con medios audiovisuales: cámaras digitales, analógicas, polaroid, video, recursos de Internet, revistas, textos, objetos... para vincular el contenido de la experiencia educativa con su cotidianidad: si no integramos recursos audiovisuales y procedentes de Internet y de los Medios, el Museo corre el riesgo de quedar obsoleto en sus prácticas y alejado de las campos de interés de los jóvenes, quienes actualmente conciben una sociedad híbrida entre el mundo virtual y el real y donde las noticias, recuerdos y actos se generan, archivan y comparten mediante imágenes vehiculadas a través de la red.

En ningún momento las producciones que se realizan en el Museo pretenden ser reproductivas e imitativas de las obras que se han visto en salas. Más bien, el esquema de trabajo propone utiliza las obras o contenidos del Museo tanto en el sentido estético como en el sentido teórico con una referencia más a integrar en el trabajo del joven al mismo nivel que el resto de las experiencias e influencias que él o ella quieran integrar en su trabajo. De esta forma, el Museo puede o no actuar como influencia, pero lo que se configura en el museo es una creación independiente de lo que contiene.

PARA EL MUSEO: EL MUSEO COMO LUGAR DE NEGOCIACIÓN E INICIATIVA

El proyecto educativo para jóvenes del que vamos a hablar a continuación, y que como establecimos en el epígrafe “En el Museo” complementa la programación de actividades para jóvenes en el ámbito de la educación no formal, se configura como la experiencia educativa permanente de más larga duración (comenzó en 2006) de las desarrolladas en el área de educación. Para el Museo, el afianzamiento de este innovador programa ha supuesto un proceso de adaptación a los requerimientos que partían de él y que en muchas ocasiones han situado en un plano de fricción a la institución respecto a las propuestas de jóvenes.

Equipo es un proyecto educativo estable en el que participa un grupo de jóvenes de entre 16 y 20 años, quienes se reúnen cada sábado en “su espacio” con una educadora con el objetivo de repensar y “crear museo”, tanto a nivel teórico como práctico. Estos jóvenes se apuntan a Equipo para compartir sus inquietudes e intereses con otros chicos y chicas de su edad. Además, acuden al Museo para conocerlo desde dentro, con todas las implicaciones que esto conlleva: encuentros con artistas y profesionales del ámbito museístico (conservadores, coordinadores, técnicos...) visitas a montajes y a áreas de trabajo del centro (restauración, almacenes...). De esta manera los jóvenes participan activamente del Museo y con el Museo. Paralelamente, los jóvenes del Equipo colaboran como educadores en las experiencias <18, de tal forma que los participantes que vienen a esas actividades se encuentran gente de aproximadamente su edad, que comparte lenguaje, dudas y motivaciones. Con el objetivo de potenciar al máximo su vinculación con el Museo y de facilitar poner en común con otros adolescentes los intereses generados en el seno del grupo, el Equipo

diseña y ejecuta dos actividades al año dirigidas a otros jóvenes: Equipo en Abierto¹³ y la actividad del Día Internacional de los Museos¹⁴. De esta forma, abren sus dinámicas de trabajo y pensamiento e integran en ellas a otras jóvenes, que viven el Museo de una forma fresca y directa sin apenas intervención de mediadores adultos. Finalmente, con el objetivo de acercar a los jóvenes al Museo, el Equipo colabora en las labores de diseño de los elementos de difusión de las actividades <18.

Equipo en Abierto 2. Actividad para jóvenes diseñada por Equipo.



En el espacio de Equipo, la toma de decisiones es colectiva e implica múltiples negociaciones... hay muchas ideas y energía creativa, opiniones sobre todo y muy diferentes puntos de vista... ¿Qué producciones podrían generar estos jóvenes cuando a priori puede parecer que se encuentran inmersos en un debate continuo que tan solo genera ideas?

Una de las cuestiones a tener en cuenta en el trabajo con jóvenes es la necesidad de concretar los conceptos utilizando diferentes metodologías donde el debate y la reflexión no se asimilen a figuras estáticas y verbales. Por ello, intentamos que esta práctica se equilibre con dinámicas creativas, entendiendo que los procesos creativos son agentes activos para generar un pensamiento crítico.

Dentro del Equipo, estas prácticas alternativas se traducen en trabajos colectivos o experiencias creativas individuales que parten de una aguda reflexión sobre un tema dado y que siempre se comparten a través de la puesta en común con el resto del grupo, generando de esta forma un debate que parte de lo más íntimo y cotidiano. Mediante estos recursos educativos, intentamos activar la mirada crítica y potenciar la emancipación del joven tanto hacia lo que el Museo y la cultura contemporánea proponen como hacia lo que desde su papel de ciudadano pueda inferir.

En el ámbito concreto de su faceta como productores, citaremos un caso concreto que evidencia el choque que a veces se produce por los requerimientos de un grupo cuando nace bajo la premisa del concepto “participación” y “proposición e iniciativas” y la posición del Museo con sus condicionamientos de carácter institucional.

13 <http://www.museoreinasofia.es/programas-publicos/educacion/2011/equipo-abierto2.html>

14 <http://www.museoreinasofia.es/programas-publicos/educacion/2011/repensar-objeto.html>

La difusión de los talleres <18 demostraba una desconexión entre lo que el Museo entendía y generaba como y para estos jóvenes y los mensajes que un “joven real de 13 a 18 años” percibe. Concretamente, los miembros del Equipo, no se sentían muy identificados con los elementos de difusión que el Museo producía para las actividades para jóvenes. Partiendo de esta postura y tras complejos procesos de negociación dentro del Museo cuya imagen gráfica está y ha estado bastante definida, se consiguió dar salida a la creatividad de los jóvenes favoreciendo que sus propuestas de difusión respecto a las actividades <18 fueran aceptadas y producidas por el propio centro. Este proceso está lejos de configurarse como una capitalización de la creatividad de los jóvenes, sino más bien al contrario: los jóvenes han conseguido “convencer” al museo de que nadie puede entender mejor a los jóvenes que los propios jóvenes, logrando así, respecto a estos elementos de difusión, una mayor libertad en cuanto a la utilización de imágenes, colores, formatos e incluso selección de títulos... una libertad que no aparece en ningún otro ámbito de las producciones gráficas del centro.



Tarjetón de difusión de la actividad Medio/Miedo diseñada por el Equipo.

El proceso creativo que se desarrolla dentro de Equipo para llegar a convertir una idea en una imagen supone un trabajo colectivo de varias sesiones y una investigación previa sobre el objeto de trabajo de la futura experiencia colectiva que implica al Equipo y a su educadora, al Departamento de Educación y a los coordinadores de Exposiciones, además de a los profesionales de Publicaciones y Comunicación. Así, todo elemento generado por el Equipo es fruto de una profunda investigación tanto sobre la actividad en sí, como sobre la exposición temporal sobre la que se vaya a trabajar o la colección en el caso de que no se trabaje con temporales. En el primer caso, toda esta línea de documentación implica encuentros con artistas, trabajo sobre la información gráfica y textual de la exposición y de los creadores/as, visitas al montaje, reuniones con educadores y diseñadores de la actividad...aglutinados todos estos ingredientes con las referencias visuales que cada joven traiga “en su mochila”. Es con todo este material con el que el Equipo decide qué imagen y en ocasiones, qué título, sería el más potente para la actividad.

Así, los jóvenes contribuyen a diseñar colectivamente y difundir imágenes no imitativas de las obras, temas o fuentes con las que trabajan, generadas tras un proceso de asimilación y debate reflexivo. Estos productos de diversos formatos alternativos y con su propia seña de identidad, son distribuidos entre otros jóvenes con la finalidad de informar sobre las actividades <18.

Una de las cuestiones objeto de trabajo durante este último año en el Equipo y surgida a raíz de su participación en el XIII Festival ZEMOS98 “Progresar adecuadamente” y en el taller de “Remezcla audiovisual: La sociedad fascinada. Desleer, releer y rehacer imágenes mediáticas” celebrado en el marco del festival, ha sido el análisis de las fuentes que individuos/colectivos toman para generar sus propias producciones visuales y el modo en que estas influencias se van transformando y mezclando generando a su vez nuevas creaciones, teniendo como referencia Internet. El análisis de estos “códigos fuente” ha supuesto un enriquecimiento a la hora de enfrentarse a los procesos creativos para hacer imagen, ya que generar esa cultura visual incluye muchas culturas visuales, incluyendo las no dominantes y subculturas y los objetos e imágenes que las personas proyectan (Freedman, 2003).

Entendiendo que la inclusión de la cultura visual del pasado implica en cierta forma una revisión de las fuentes, influencias y referencias, tanto explícitas como silenciadas, nuestro objetivo es intentar conseguir que, partiendo de la práctica de producción de un elemento susceptible de ser incluido dentro del epígrafe de “cultura visual”, y de una vivencia directa por parte del joven de los procesos de selección de los elementos que la conforman, éste plantee las mismas preguntas surgidas en ese proceso creativo cuando en su mundo cotidiano se enfrente a las manifestaciones de la cultura visual, entendidas como Mass-media, arte, producciones populares, etc.: ¿Qué es esto? ¿Cuál es su finalidad? ¿Cómo está dispuesto? ¿Por qué ese título? ¿Qué estética asimila y por qué? ¿De dónde parte? ... De lo que se trata es de intentar mantener una actitud crítica ante cualquier ámbito de la vida, tanto en el Museo como fuera, y situar los sentidos en una posición alerta respecto a cualquier tipo de estímulo recibido, es decir promover, siguiendo a Hernández (2007), una actitud frente a las imágenes de resistencia, pero también de acción.

EL MUSEO REINA SOFÍA, COMO PLATAFORMA DESDE LA CUAL REPENSAR LA CULTURA VISUAL, TANTO LA PRODUCIDA COMO LA CONSUMIDA

A nivel metodológico, intentamos articular los paréntesis de tiempo donde nos encontramos con los jóvenes mediante diferentes estrategias que, como hemos apuntado a lo largo del texto, fomenten el desarrollo de la actitud crítica de los jóvenes. A pesar de que los desarrollos educativos son diferentes en Equipo y en Hastadiecico, comparten objetivos generales. En ambos programas, intentamos abordar el museo como un lugar de encuentro entre jóvenes de formación diversa y no necesariamente artística, con inquietudes por el mundo que los rodea y ganas de conocerlo a partir de las propuestas que los autores contemporáneos lanzan desde diferentes formatos: vídeo, performances, obra plástica... Las actividades para jóvenes no tienen como fin formar a futuros artistas, (entendemos que para ello hay centros especializados), sino reforzar la identidad del joven como sujeto capaz de seleccionar y desarrollar una lectura más o menos crítica sobre todo elemento susceptible de ser incluido dentro del campo de la cultura visual que lo rodea.

En este sentido, nuestro trabajo se orienta a:

1. POTENCIAR LA AUTONOMÍA DEL JOVEN

1.1. Como individuo capaz de argumentar, seleccionar, preguntar y decidir. En muchas ocasiones encontramos en las actividades jóvenes que se sorprenden al ser interpelados y que manifiestan un considerable asombro no exento de incomodidad cuando les decimos que sin su participación y opiniones, no podemos realizar el trabajo, no podemos construir significados. Los jóvenes, tras un primer momento de vergüenza y titubeo, suelen aprovechar y disfrutar de este espacio en el que

su opinión realmente va a marcar el desarrollo de las reflexiones. En esta línea, siempre intentamos plantearnos iniciativas activas que se acerquen a los productos de la cultura visual con múltiples voces y donde sean las de los chicos y chicas las que decidan por sí mismos sobre los aspectos más relevantes sobre lo observado y trabajado, ofreciéndoles formatos de trabajo flexibles que permitan adaptar e incorporar sus propuestas.

1.2. Ofreciéndole la oportunidad de explorar el museo libremente seleccionando aquello susceptible de ser incorporado en un posterior relato o experimento audiovisual. Esto contribuye a reforzar su independencia y autonomía de movimientos en el sentido de recorrer y descubrir el Museo, concebido en nuestro caso como una ciudad¹⁵, donde en cualquier momento se puede producir conocimiento y estímulo. Este es uno de los puntos más valorados de las actividades según demuestran las evaluaciones. La posibilidad de incorporar todo aquello que se sale del itinerario fijado y que es seleccionado exclusivamente por los jóvenes supone un campo de experimentación para ellos, que se encuentran en un momento de continuo descubrimiento de la realidad donde en muy pocas instituciones tiene la oportunidad de conducir ese proceso autónomamente.

Uniendo el punto 1 y el punto 2 nos encontramos con espacios de trabajo donde las producciones que realizan y comparten los jóvenes tienen como influencia los elementos de cultura visual que se encuentran en el edificio del museo pero que son el resultado de los procesos de análisis y discusión que sobre ellas han generado los participantes.

2. ENFATIZAR LA REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN PREVIAS A GENERAR CUALQUIER ELEMENTO SUSCEPTIBLE DE SER DENOMINADO CULTURA VISUAL.

Como hemos visto en el Equipo, siempre está presente una profunda investigación que comprende encuentros con personas relevantes vinculadas al tema de trabajo, lectura e investigación de material y debate sobre lo más importante a resaltar, que implica un dilatado trabajo de reflexión previo. Estas actividades ofrecen puentes a los adolescentes desde los que trazar lazos que rompan con las lecturas hegemónicas sobre un tema. A través del contraste y la discusión, los jóvenes parten de un cuestionamiento inicial que les lleva a subvertir el contenido original en pos de un resultado colectivo de sus investigaciones. En esta línea, uno de los trabajos que parece más adecuado pensar que podría proponerse a este grupo respecto al tema que nos ocupa sería ¿se sienten ellos productores de cultura visual? ¿Qué implicaciones tiene el término productor?

3. REFORZAR EL TRABAJO EN GRUPO A TRAVÉS DE CREACIONES COLECTIVAS.

A través de diferentes dinámicas se potencia el desarrollo de experiencias grupales tanto en las actividades temporales como permanentes, donde cada decisión implica un consenso previo. El trabajo en grupos implica un reparto de tareas, equilibrio en la aportaciones y en la toma de decisiones... amparadas bajo la premisa de libertad creativa y libertad de opinión. En estos momentos, es donde entran en conflicto los imaginarios que cada individuo porta y se inicia un proceso de creación temporal de un imaginario colectivo aderezado a su vez por las experiencias vividas en el museo. Lo denominamos temporal, porque ese flujo está ubicado en un tiempo y espacio concretos: la actividad en el Museo, que tiene una duración concreta. Se hace difícil analizar hasta qué punto esas vivencias calan en el joven y suponen un cambio en sus futuras producciones (en el caso de los participantes en actividades para jóvenes). Sin embargo, en el caso de los integrantes de Equipo

¹⁵ Muntadas, Antoni. "Situación 2011". Site specific dentro de la exposición "Entre/Between" celebrada en el Museo Reina Sofía del 23 de noviembre de 2011 al 26 de marzo de 2012

sí que podemos observar con mayor rigor ese proceso de alfabetización de la mirada que repercute en sus creaciones y en los análisis de las creaciones de los artistas u otros elementos visuales.

4. ESTIMULAR LA CREATIVIDAD Y MOTIVAR EL DESARROLLO DE PRODUCCIONES NO IMITATIVAS NI REPRODUCTIVAS.

Resulta evidente, tal y como se ha demostrado a lo largo del texto, que no se trata de que los jóvenes calquen una obra o un tema que emane de la exposición sino que este sea tan sólo una influencia igual de importante que el resto de referencias que él o ella traigan en su “mochila”. El acercamiento con naturalidad a las obras de arte desde un plano democrático redundará en un reforzamiento de la autoestima de los chavales, una pérdida del miedo a hablar y a opinar y una potenciación de la proclamación de opiniones. Esta situación, genera un enriquecimiento de los significados que se trasmite en las creaciones colectivas realizadas. Para conseguir llegar a este punto, intentamos ofrecer una variado abanico de propuestas que estimulen la creatividad de los chavales, utilizando recursos procedentes de diversas disciplinas (teatro, videoarte, publicidad, literatura) que se traducen en múltiples prácticas y dinámicas. Estas propuestas se conciben y generan de forma flexible, con la intención de que sean permeables a incorporar las ideas e iniciativas creativas de los jóvenes.

De esta forma, las producciones finales se aparecen como el resultado de esa destilación y adaptación de contenidos a sus propios intereses e ideas. Podríamos plantear que desde el Museo se inicia un proceso de emancipación de la mirada del joven siempre incompleto, porque en él intervienen muchos agentes externos que difícilmente apoyan ese proceso (cuando nos situamos “fuera” del Museo) y que éste se realiza con recursos didácticos y creativos específicos y adaptados a las necesidades del propio joven, intentando adaptarlos al máximo a su nivel de madurez y a su capacidad de asimilación de ideas.

A MODO DE CONCLUSIÓN O APUNTE FINAL

Quedan muchas voces por incluir al hablar de los jóvenes como productores de cultura visual, en primer lugar, la de todos aquellos que consciente o inconscientemente alimentan ese epígrafe que da título a las jornadas. Quedan también por discutir, diferentes enfoques sobre lo que es y lo que no forma parte de cultura visual.

Existen múltiples puntos de vista sobre los que enfrentarse a ese tema: como investigador, como profesor, como educador... nosotros nos encontramos en un punto híbrido entre todos y con una clara intención de reforzar el proceso educativo como eje que marca el ritmo de las creaciones visuales. En este espacio y teniendo como telón de fondo uno de los principales integrantes de la cultura visual, la creación artística, nos enfrentamos a esta realidad utilizando nuestro ámbito de trabajo no como cinturón opresor, sino como catapulta a partir de la cual se puedan trabajar múltiples aspectos susceptibles de ser interesantes para el joven.

¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual? Lo que podemos decir a partir del análisis de lo que hemos ido experimentando, es que existen jóvenes que son productores de cultura visual desde la voluntad de generar elementos artísticos, publicitarios... que tienen un claro interés por ser etiquetados dentro de ese mundo. Existen otros jóvenes, que son a los que nos dedicamos, que se encuentran en una estadio madurativo de continua búsqueda y autoafirmación, de dudas identitarias y complejos físicos e intelectuales, de rebelión continua contra el orden

establecido y contra los elementos de autoridad... cuyo cuerpo y mente están en un proceso de construcción. Es en medio de esta energía, donde el Museo y sus educadoras entran a desestabilizar más si cabe las premisas que el joven tenga en su cabeza para darles la vuelta e intentar que se plantee que quizá el contenido del Museo no es tan ajeno a lo que le interesa y que partiendo de él puede obtener recursos útiles para obtener información velada del mundo que le rodea. Así, las producciones que se realizan dentro del Museo y que se configuran como elementos de cultura visual en el sentido de que son compartidos, transmitidos y creados con esa intención (no todas las producciones lo son) están impregnadas de ese componente educativo de provocar y dar qué pensar y están en total consonancia tanto con la metodología como con las motivaciones que generan cada experiencia.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- FREEDMAN, K.(2003). *Enseñar la cultura visual . Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). *Espigadoras de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, P. (2007). Jóvenes en el Museo: Hastadieciocho. En R. Calaf Masach, O. Fontal Merillas y R.E. Valle Flórez (coords.), *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. CIUDAD: Trea.
- PADRÓ, C. (2007). *Museos y Educación. Cartografía de un caso*. Pràctiques Dialògiques. Interseccions de la pedagogia crítica i la museologia crítica 12, 13 y 14 de julio de 2006 (en papel).
- RANCIERE, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- FERNÁNDEZ-SAVATER, A. (2011). *La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea la programada. Entrevista a Jacques Rancière*. Desacuerdos. Sobre arte, política y esfera pública en el Estado español, 6, 29-33.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A., LÓPEZ MARTÍNEZ, E. (2011) *Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural*. Desacuerdos. Sobre arte, política y esfera pública en el Estado español, 6, 205-222.
- AGUIRRE, I., HERNÁNDEZ, F., PADRÓ, C., ZULÁIN, C., SITESIZE (2011) *El giro educativo en el Estado español (Mesa redonda moderada por Guerra, C)* Desacuerdos. Sobre arte, política y esfera pública en el Estado español, 6, 274-297

FUENTES ELECTRÓNICAS

- <http://www.espaenblanc.net/Dar-que-pensar.html> (Consulta: 18/03/2012)
- [http://www.google.es/url?](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Festudiosvisuales.net%2Fvista%2Fpdf)
[sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Festudiosvisuales.net%2Fvista%2Fpdf](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Festudiosvisuales.net%2Fvista%2Fpdf) (Consulta: 18/03/2012)
- [http://www.google.es/url?](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Festudiosvisuales.net%2Fvista%2Fpdf)
[sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Festudiosvisuales.net%2Fvista%2Fpdf](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Festudiosvisuales.net%2Fvista%2Fpdf) (Consulta: 20/03/2012)
- http://edumuseos.blogspot.com.es/2008_10_01_archive.html (Consulta: 20/03/2012)
- http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.aufop.com%2Faufop%2Fuploaded_files%2Farticulos%2F1261153952.pdf&ei=x6lnT8voCMWXhQeq6IGdCg&usg=AFQjCNFKwCnP3g0tUBUMC04S52S0s850bQ&sig2=CNFo9JWxaoGWRwp3IGwFOA (Consulta: 19/03/2012)
- <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fredalyc.uaemex.mx%2Fredalyc%2Fpdf%2F800%2F80013049004.pdf&ei=zKtnT-OzH8aX0QXi34CQCQ&usg=AFQjCNGMk4F1mUvRTGreGhcP6ZG09RPPHA&sig2=rGX42bOMaKNhLPFukAs0ew> (Consulta 19/03/2012)

OTRAS FUENTES

- Muntadas, Antoni. "Situación 2011". *Site specific* dentro de la exposición "Entre/Between" celebrada en el Museo Reina Sofía del 23 de noviembre de 2011 al 26 de marzo de 2012

“EXPLORANDO EL MIEDO DESDE OTRA PERSPECTIVA”: PROPUESTA PRÁCTICA DESDE EL MUSEO

MARÍA JOSÉ ERENA MORENO

UNIVERSIDAD DE GRANADA

mjerena@gmail.com

RESUMEN

“El miedo se funda en el hecho de que no podamos percibir el conjunto”

David Lynch

El miedo está irremediablemente unido a lo desconocido. Por un motivo u otro, todo ser humano ha estado acompañado de este sentimiento a lo largo de su vida. El enojo, el disgusto, el odio, el horror, todos contienen elementos del miedo. Es una emoción muy compleja y que podemos encontrar por doquier. El miedo aparece constantemente mencionado en cartas, diarios, informes oficiales, periódicos, obras de teatro, novelas, películas, noticias, memorias, etc. Es una emoción humana convertida a la vez en sistema de protección.

A veces, una inquietud que nos invade puede convertirse en miedo y así proporcionarnos un enemigo ante el cual enfrentarnos, pero también el miedo, puede convertirse, de forma similar, en inquietud.

Es por ello que este proyecto trata de exprimir esas vivencias que podemos tener en torno al miedo y canalizarlas a través del arte, sacando partido, desde un punto de vista pedagógico, a un sentimiento que a veces cuesta desvelar, convirtiéndolo en una inquietud que sirva de motor para la creación de obras visuales. Y qué mejor contexto para empezar a investigar que la propia escuela.

Uno de los fines más destacables de este proyecto radica en la posibilidad de trazar puentes de aprendizaje entre los conocimientos adquiridos tanto dentro del contexto escolar como fuera de él, tomando como base un proceso experimental y experiencial (por cuanto propicia la conexión con experiencias vitales).

Bajo la propuesta de llevar a cabo una salida de campo, se plantean una serie de actividades que trascienden de lo que es la visita al museo en sí, porque va más allá, en la medida en la que el alumno es capaz de relacionar experiencias, con contenidos, emociones, etc., no centrándonos en el mero conocimiento de los artistas. En esencia, todos los recursos que se utilizan sirven de puente para ayudar al alumnado a darle sentido a su realidad, comprendiendo la idea del miedo y la relación entre obra y experiencia.

Palabras clave: educación, cultura visual, arte, miedo.

ABSTRACT*"Fear is based on the fact that we can't perceive the whole"***David Lynch**

Fear is inevitably linked to the unknown. For one reason or another, every human being has been accompanied by this feeling throughout his life. Anger, disgust, hatred, horror, all contain elements of fear. It is a very complex emotion that can be found everywhere. Fear is constantly mentioned in letters, diaries, official reports, newspapers, plays, novels, movies, news, reports, etc. It is a human emotion at once converted into a system of protection.

Sometimes, a concern that invades us can become fear and so provide an enemy with which to face, but fear can also turn into a concern.

That is why this project is to exploit those experiences that we have about fear and channel it through art, taking advantage from a pedagogical point of view, a sense that sometimes is difficult to reveal, making it into a concern which serves as an engine to create visual works. And the best context to start exploring is the school.

One of the most significant purposes of this project lies in the ability to build bridges of learning between the knowledge acquired in the school context and outside of it, based on experimental and experiential process (and how they encourage the connection to life experiences). Under the proposal to conduct an output field, a number of activities are posed to go beyond a simple visit to the museum itself, to the extent that the student is able to relate experiences with content, emotions, etc, and not only focus on the mere knowledge of the artists. In essence, all resources used serve as a bridge to help students make sense of their reality, to understand the idea of fear and the relationship between work and experience.

Key words: education, visual culture, art, fear.

INTRODUCCIÓN

La salida de campo *“Explorando el miedo desde otra perspectiva”* que se presenta como acción extracurricular, está enfocada y dirigida al alumnado de 1º de Bachillerato en la modalidad de Artes Plásticas.

Propone una acción de carácter interdisciplinar que vincula a la asignatura de Cultura Audiovisual, a la asignatura de Dibujo Artístico I y a la asignatura de Volumen. Trabajando desde estas materias se plantea una salida de campo al Palacio de los Condes de Gabia para ver la exposición de Joaquín Casanova *“Como en un espejo”*; y otra salida al Centro José Guerrero (ambos de Granada) para ver la muestra de Jesús González Requena *“Escenas fantasmáticas. Un diálogo secreto entre Alfred Hitchcock y Luis Buñuel”*.

El planteamiento de estas muestras permite explorar la idea de miedo, como concepto, como herramienta de manifestación de sentimientos, como creación y expresión artística. Se propone trabajarlo como un hilo conductor que permita vincular los contenidos mencionados de las asignaturas implicadas en la salida de campo con las obras expuestas en estos dos museos anteriormente citados.

Trabajar sobre la idea de miedo con alumnado de esta edad, les permite:

- Abordar un proceso de introspección en el que se reflexione sobre la naturaleza de este sentimiento, en unas edades marcadas por un continuo proceso de cambios biológicos, psicológicos y sociológicos.
- Cuestionar sus patrones de comportamiento en determinadas situaciones.
- Discutir la tendencia a evitar lo desconocido.
- Propiciar la vinculación con la experiencia personal, rescatando situaciones en su quehacer diario.

Esta salida, de carácter interdisciplinar, puede además favorecer el desarrollo de competencias en el alumnado tan significativas como:

- Conocer y valorar de manera crítica las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y su evolución.
- Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético, y con ello, un enriquecimiento cultural.
- Comprender la organización de las formas como partes de un conjunto.
- Analizar e interpretar la información visual como medio de comunicación.
- Generar situaciones en las que intervienen la vida o la memoria del alumno, poniendo en juego sus cinco sentidos al contemplar las obras.

IDEA DE MUSEO QUE MANEJA EL PROYECTO

En este proyecto, las salidas de campo persiguen que el museo sea entendido como un espacio de interacción entre la obra de arte y la persona que contempla. Con ello se pretende cuestionar el mito de la cultura para la alta cultura, que viene mediando en la estructuración de los centros artísticos contemporáneos. En su lugar, se pretende comprender el museo como un espacio de diálogo y conocimiento que facilita que cualquier espectador, tenga el bagaje artístico que tenga, ponga en juego herramientas que le permitan relacionarse con las obras.

Las actividades diseñadas toman como punto de partida la interpretación de la obra, entendiendo el arte como un acercamiento desde la experiencia personal y subjetiva.

Por ello, se pretende que el alumno¹ piense, no limitando las salidas de campo a una mera observación, sino invitándoles a la reflexión, entendiendo que las imágenes forman parte de contextos visuales (históricos, sociales, culturales...), en los cuales ellos también se sitúan. No se persiguen respuestas correctas, sino más bien establecer unas pautas sobre las que pensar.

IDEA DE PROFESOR QUE MANEJA EL PROYECTO

En este trabajo se pretende que antes, durante y después de las salidas de campo, propiamente dichas, el profesorado involucre al alumnado en la construcción de significados, tomando un rol activo en el que se acerque el arte a los intereses, experiencias y conocimientos de los alumnos.

En este proyecto, el educador ofrece al alumnado recursos e información que sirven de guía para generar nuevas interpretaciones, lo cual implica una noción y comprensión personal del arte, evitando con esto una deriva interpretativa sin interés educativo.

Esto responde a la idea del papel del docente entendido como un co-investigador y persona que propicia la investigación y el debate entre el alumnado, dejando a un lado la enseñanza instructiva y considerando al alumno como individuo racional y reflexivo que juega un rol activo durante todo el proceso.

IDEA DE ALUMNO QUE MANEJA EL PROYECTO

La idea de alumno que se maneja en este proyecto responde a la de una persona con unas características, cualidades y emociones propias, que forma parte de un sistema social y cultural muy concreto del cual se nutre y con el que interactúa. Es determinante el ámbito personal y cultural que rodea a estos niños y niñas, por lo que se tiene en cuenta en todo momento el partir de imágenes y conceptos de su entorno más cercano, de manera que ellos también reflexionan sobre los mismos.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta acción extracurricular, nos hemos posicionado desde un enfoque constructivista que concibe la enseñanza como un proceso de desarrollo personal y social, caracterizado por el continuo cuestionamiento de aquello que se considera obvio, correcto, natural o evidente.

En dicho proceso de desarrollo personal y social, el individuo se va construyendo en la medida que se relaciona con su entorno.

Este proyecto parte de las siguientes aportaciones metodológicas:

- Fomentar la participación activa del alumnado.
- Construir aprendizajes significativos, que partan de lo que los alumnos previamente ya saben y les interesa, tomando como referencia experiencias personales en la construcción de nuevos aprendizajes.
- Favorecer el trabajo en equipo de manera respetuosa y organizada, promoviendo responsablemente el reparto de tareas y la consecución de las mismas.

¹ Cuando utilizamos el término “alumno” lo hacemos bajo un sentido genérico que atiende al imaginario de lo que significa formar parte del alumnado. Englobamos, de esta manera, a alumnos y alumnas, chicos y chicas, atendiendo, a todos los matices que el sistema sexo/género (De Lauretis, 1998) vincula a la representación de la persona.

OBJETIVOS

DESDE LA ASIGNATURA DE CULTURA AUDIOVISUAL

La formación en cultura audiovisual pone al alumnado en situación de análisis, relación y comprensión de los elementos que forman parte de ella en su contexto actual.

Mediante el análisis de elementos expresivos y técnicos se fomenta en los estudiantes la conciencia crítica que permite comprender el significado de las imágenes y otras formas de cultura visual y tomar conciencia de su consecuente repercusión en la construcción de nuestra identidad y en nuestra forma de mirar y de comprender el mundo.

Esta formación, ofrece a los estudiantes herramientas con las que aprender a relacionarse y evaluar las obras audiovisuales y multimedia, pudiendo ser a la misma vez productores, comunicadores y emisores de mensajes.

Es por ello, que se considera imprescindible el tener presente los siguientes objetivos en relación con esta asignatura:

- Conocer y comprender los aspectos estéticos y técnicos de los medios de comunicación para aprender a analizar y a crear documentos audiovisuales sencillos.
- Conocer las características técnicas y expresivas de los medios de comunicación, reconocer sus diferentes géneros y mostrar sus posibilidades informativas y comunicativas.

DESDE LA ASIGNATURA DE DIBUJO ARTÍSTICO I

El dibujo artístico constituye un verdadero medio de comunicación del individuo, ya que el lenguaje del dibujo se basa en la transmisión de ideas, descripciones y sentimientos.

Esta materia trata de fomentar el desarrollo de la personalidad del alumno desde un punto de vista sensible, creativo y crítico.

Como objetivos específicos desde esta asignatura, en este proyecto se seleccionan los a continuación citados:

- Comprender los distintos datos visuales que contienen las formas como partes relacionadas de un conjunto.
- Emplear de modo eficaz los mecanismos de percepción relacionados con las imágenes plásticas, desarrollando la memoria visual y la retentiva para poder comunicarse con imágenes procedentes tanto del exterior como del interior de uno mismo.
- Conocer la terminología básica, así como los materiales, técnicas y procedimientos adecuados a la finalidad pretendida, valorar críticamente su utilización adecuada y proceder de una manera racional y ordenada en el trabajo.

DESDE LA ASIGNATURA DE VOLUMEN

La materia de volumen se ocupa del estudio del espacio tridimensional en el ámbito de la expresión artística.

La creación de imágenes tridimensionales fomenta el espíritu analítico y la visión sintética, conectando el mundo de las ideas con el de las formas a través del conocimiento del lenguaje plástico y del uso de materiales, procedimientos y técnicas.

Como objetivos específicos desde esta asignatura, en este proyecto se seleccionan los a continuación citados:

- Conocer y comprender el lenguaje tridimensional.
- Aplicar la visión analítica y sintética al enfrentarse al estudio de objetos y obras de arte de carácter tridimensional.
- Desarrollar una actitud reflexiva y creativa en relación con las cuestiones formales y conceptuales de la cultura visual en la que se desenvuelve.
- Analizar e interpretar la información visual para su ulterior traducción plástica, como medio de comunicación a lo largo de su vida.

CONTENIDOS

Desde las tres materias trabajan en la salida de campo los siguientes contenidos:

- La imagen fija y sus lenguajes
- La imagen en movimiento: el cine
- Las formas asociadas. La composición
- El claroscuro
- La forma y el lenguaje tridimensional
- Composición en el espacio

DESARROLLO DE ACTIVIDADES

En general, las actividades propuestas a lo largo de todo este proyecto comienzan partiendo de una idea u objeto disparador con el que introducir la actividad a realizar.

Seguidamente se establece un debate en torno a lo que se está tratando en cada momento, para introducir poco a poco aspectos teóricos que hacen referencia a los contenidos a trabajar desde cada actividad.

Finalmente se proponen una serie de ejercicios prácticos, favoreciendo así el aprendizaje basado en la experiencia y la experimentación.

Las actividades se dividen en tres bloques:

- **Previas:** a realizar antes de la visita a los museos
- **De desarrollo:** tratan de ampliar vivencias y conocimientos a través de las piezas de arte trabajadas en las exposiciones
- **De ampliación:** a realizar tras la visita a los museos

ACTIVIDADES PREVIAS (EN EL AULA)

Las sesiones previas tienen como finalidad hacer una evaluación inicial que ayude a:

- Determinar el nivel de conocimiento del alumno acerca de los contenidos que se van a tratar.
- Detectar sus formas de llegar al aprendizaje.
- Fomentar el debate.
- Favorecer un primer acercamiento hacia los contenidos y objetivos que se empiezan a trabajar, preparando la visita a los museos seleccionados.

A continuación se plantean algunos ejemplos de las distintas sesiones implicadas en este proyecto.

ALGUNOS EJEMPLOS

CULTURA AUDIOVISUAL

La primera sesión tiene como objetivo conocer las características técnicas y expresivas de los medios de comunicación (reflexionando concretamente sobre el cine), reconocer sus diferentes géneros (trabajando desde el thriller, suspense y melodrama) y mostrar sus posibilidades informativas y comunicativas.

Para ello, en esta sesión se va a trabajar el tema de la imagen en movimiento (cine) en relación con contenidos tales como elementos expresivos (espacio y tiempo) y los fundamentos perceptivos y técnicos del cine.

La sesión se inicia con la proyección del film *Un Perro Andaluz* de Luis Buñuel y Salvador Dalí a modo de objeto disparador que sirve para plantear las actividades siguientes.

Durante el visionado del film, el alumnado debe ir recogiendo anotaciones escritas en las que se expongan estados de ánimo, escenas que más les impacten, sensaciones y pensamientos que van surgiendo mientras el film es proyectado.

Con esta película la profesora pretende generar un debate con el que los alumnos puedan, de un lado, empezar a reflexionar sobre los fundamentos del cine, y de otro, muestren su opinión y conecten con su experiencia en relación al miedo. El debate parte de preguntas como las que siguen a continuación:

- ¿Qué escenas os han llamado más la atención? ¿Por qué?
- ¿Qué habéis sentido durante el visionado de la película?
- ¿Qué nombre le ponéis a eso que habéis sentido?
- ¿Cómo definís el miedo?

Tras el debate, se propone al alumnado una labor de investigación para preparar la siguiente sesión. Como actividad práctica se les propone buscar otras películas o series que les interesen y que contengan escenas que puedan sugerir sensaciones como las suscitadas durante el visionado de *Un perro andaluz*.

Relacionando las imágenes seleccionadas con imágenes de la anterior película, se exponen las siguientes interrogantes:

- ¿Encontráis similitudes?
- ¿Os han transmitido sensaciones similares?
- ¿De qué manera creéis que lo repulsivo está asociado a lo monstruoso?

Además se les propone visionar estas escenas de la película eliminando su sonido, dejando solamente la imagen transcurrir.

El objetivo de esta propuesta es que el alumnado explore y analice elementos de su propia cultura material y visual, reflexione sobre los recursos técnicos usados en el film para fomentar la expresividad de las escenas (analizando especialmente la relación entre espacio y tiempo), y ponga en relación su experiencia y sensaciones de manera que las nociones trabajadas en clase reviertan en su manera de comprenderlos.

DIBUJO ARTÍSTICO

La sesión tiene como objetivo la comprensión de los datos visuales que contienen las formas como partes de un conjunto, el empleo de mecanismos de percepción en las imágenes plásticas (desarrollando la memoria visual y retentiva) y el conocimiento de terminología básica, materiales, técnicas y procedimientos adecuados a la finalidad pretendida.

Para ello, en esta sesión se van a trabajar núcleos temáticos relacionados con las formas asociadas a la composición, organización de la misma compositivamente (trabajando contrastes, simetrías, tensiones y equilibrio) junto con el claroscuro.

Con motivo de la preparación para la futura salida de campo, las actividades aquí planteadas van a estar relacionadas con las iniciadas en la materia de Cultura Audiovisual.

La sesión se inicia con la proyección de dos imágenes (fotograma de la película *Psicosis* de Hitchcock y una imagen del cuadro de E. Munch *El grito*) a modo de disparador para plantear la actividad y establecer un debate en torno a la misma.

Tras la proyección de las imágenes mostradas arriba, se procede a entablar una charla-debate en clase en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Expresan lo mismo ambas imágenes? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos expresivos hay en la primera?
- ¿Qué aspectos expresivos hay en la segunda?
- ¿Cuál creéis que es más válida para expresar ese sentimiento? ¿Por qué?
- ¿Cuál de las dos os interesa más?

En una segunda parte, el profesor propone una actividad en la que se ponen en práctica los contenidos teóricos relacionados con la composición de la imagen, organización de dicha composición y el claroscuro.

Para ello, explica la actividad consistente en la reinterpretación (a modo de fotograma) de una de las escenas de películas que previamente ellos habían seleccionado en la asignatura de Cultura Audiovisual. El objetivo es representar esa escena en 2D sobre papel, aplicando recursos expresivos y técnicas gráfico-plásticas; y trabajando la composición y el claroscuro fundamentalmente.

VOLUMEN

La sesión tiene como objetivo conocer las características y procedimientos del lenguaje volumétrico (profundizando en la estructura del objeto mediante un proceso de abstracción), a la par que desarrollar una actitud reflexiva y creativa frente a cuestiones formales y conceptuales de la cultura visual en la que el alumnado se desenvuelve.

Para ello, en esta sesión se va a trabajar el tema de la forma y el lenguaje tridimensional, tratando contenidos relacionados con el volumen como proyección de pautas de la naturaleza (reflexionando sobre la fobia a los insectos), junto con elementos del lenguaje volumétrico (plano, volumen, texturas, concavidades, etc.).

La sesión se inicia con la proyección de dos imágenes de forma comparativa, el diseño de exprimidor de Philippe Starck y un osito de peluche cualquiera, a modo de objeto disparador. Por un lado

encontramos un icono de la imagen tierna, el oso de peluche, mientras que por otro, encontramos lo que podría poder ser un objeto funcional, un exprimidor, pero con una clara alusión a los arácnidos tanto en su forma, como en el material y el diseño de este.

Con esta proyección de imágenes, el profesor pretende generar un debate en torno a la importancia de la forma, las sensaciones o emociones con las que se asocian y su vinculación a elementos de la naturaleza, reflexionando, a partir de la obra de Stark, sobre la idea de fobia a los insectos, como variante del miedo. Para ello, plantea en clase las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que os transmiten ambas imágenes? ¿Por qué?
- ¿Qué relación hay entre la forma, el material, la textura y lo que transmite cada objeto?
- ¿Con qué asociáis cada imagen?

Tras el debate y volviendo a rescatar las escenas seleccionadas previamente por los alumnos en la asignatura de Cultura Audiovisual, desde la materia de Volumen, se propone reinterpretarla con objetos cotidianos y fotografiar después la escenografía creada tomando distintas perspectivas en el enfoque.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO DURANTE LAS VISITAS

La sesión dedicada a la salida de campo engloba una serie de actividades para ser llevadas a la práctica durante dos visitas a dos muestras que se solapan en el tiempo: en primer lugar a la exposición de Joaquín Casanova *Como en un espejo* en el Palacio de Los Condes de Gabia (Granada) y por otro, visita a la exposición del artista Jesús González Requena, *Escenas fantasmáticas. Un diálogo secreto entre Hitchcock y Buñuel*, en el Centro José Guerrero (Granada). En ambas exposiciones, se encuentran relaciones con el tema en torno al que gira este proyecto: el miedo.

Como parte fundamental para el desarrollo de esta sesión el alumnado tiene a su disposición una guía didáctica. A partir de ella, se pueden desarrollar actividades que le ayuden a indagar y explorar con mayor profundidad las obras que van a ver y sus sentidos.

Durante las visitas a los dos museos, se van a relacionar contenidos trabajados en sesiones previas y ampliándolos con otros nuevos.

ALGÚN EJEMPLO

TRABAJANDO CON LA OBRA DE J.G. REQUENA “¿QUÉ ES LO QUE LATE EN EL CENTRO DE LA PESADILLA?”

En esta obra, se nos compara por un lado una escena de la película *Marnie, la ladrona* (1964) de A. Hitchcock y por otro, un fragmento del film *Tristana* (1970) de L. Buñuel. Mientras en una de las escenas se nos presenta a la protagonista acostada y sobresaltada por un sueño que ha tenido, en la otra se nos muestra a una mujer bajo un filtro de color rojo sangre. La chica aparece gritando a causa de haber sido testigo de una muerte bastante aterradora.

Desde esta pieza se trabaja con la simbología de los elementos (fundamentalmente con el agua y la sangre) y a la vez que se insiste en la importancia del color y sus connotaciones.

Se propone al alumnado una serie de preguntas a responder, relacionadas con aspectos de la pieza presentada, tal y como se muestra a continuación:

- *¿Por qué creéis que el ser humano tiene pesadillas? ¿Creéis que pueden tener algún significado?*
- *¿Cuál es el desencadenante de una pesadilla?*
- *¿Tenéis alguna pesadilla que se repita o que os obsesione especialmente? ¿Cuál?*
- *¿Cuando tenéis sueños, hay algún color predominante?*
- *¿Creéis que las pesadillas están ligadas a nuestros miedos?*

Ya que el tema de la pesadilla es el eje central de esta obra junto con la simbología de los elementos, el profesorado cuenta con material didáctico relacionado por un lado con el cómo se ha ido entendiendo la pesadilla a lo largo de la historia; y por otro, diferentes significados en cuanto a cromatismos, uso del agua, las lágrimas y la sangre.

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN

Las últimas sesiones del proyecto engloban una serie de actividades que el profesorado plantea a los alumnos desde las tres materias implicadas: Cultura Audiovisual, Dibujo Artístico I y Volumen.

Durante estas sesiones se realizan una serie de actividades que pretenden de una parte sentar los objetivos perseguidos desde el inicio del proyecto en cuanto a:

- Fijar como aprendidos los contenidos tratados desde las tres materias.
- Posibilitar que el aprendizaje de contenidos durante este proyecto tenga una posterior aplicación educativa y repercusión en la vida y en la formación del alumno.
- Fomentar el interés por seguir investigando acerca de las emociones y trabajar con ellas como herramienta para la creación.
- Fomentar la reflexión acerca de otros sentimientos a la hora de crear.

El fin de las actividades de ampliación consiste en aunar los contenidos y el trabajo de las tres materias que intervienen en este proyecto para que el alumnado, considerado también productor de Cultura Visual, realice en grupo un cortometraje sencillo como trabajo práctico final.

Tras la visita a los museos, se propone una serie de preguntas en torno al miedo:

- ¿A qué tienes miedo?*
- ¿Cuándo sientes miedo? ¿Por qué?*
- ¿Por qué te sientes débil ante el miedo?*

En una segunda sesión de Dibujo artístico I, trabajando con el collage, se les pide a los alumnos que rescaten las respuestas obtenidas de la entrevista propuesta en Cultura Audiovisual para la elaboración del story board del cortometraje.

En una tercera sesión de Volumen, se propone al alumnado la realización en maquetas 3D de aquellas escenas más significativas del story board.

Finalmente, en una última sesión de Cultura Audiovisual, rescatando todo el trabajo hecho en Dibujo Artístico I y Volumen, por grupos, el alumnado va a poner en práctica conocimientos adquiridos en torno al videoarte, recursos expresivos, utilización de planos, composición, iluminación, poder simbólico, etc., en el rodaje y montaje de una sencilla videocreación, bajo supervisión y ayuda docente.

CONCLUSIONES

Como se ha explicado, el miedo es el hilo conductor que viene manejando este proyecto. Para ello, se han propuesto una serie de actividades que tratan, de un lado, acercarse al conocimiento previo del alumnado y ofrecer algunas nociones significativas para las visitas, (sentido de actividades previas), y de otro de vivencias, ampliando conocimientos a través de las piezas de arte contemporáneo trabajadas en las exposiciones (actividades en el museo) y del trabajo generado por ellos mismos (actividades de ampliación).

Una de las cuestiones más importantes y novedosas que se cree que posee este proyecto radica en el planteamiento de trabajar en torno al miedo, un sentimiento y concepto que normalmente resulta cercano a cualquier ser humano. Se propone su exploración teniendo en cuenta la realidad de los alumnos y se deja espacio para que pongan en juego sus gustos, necesidades e intereses para ir desarrollando el proyecto, pudiéndolo vincular con su entorno material y visual, y con su vida, ampliando el aprendizaje fuera del contexto escolar.

Además, las visitas a los museos y las actividades propuestas desde cada materia, permiten la creación de situaciones en las que las obras pueden ser percibidas por el alumnado desde una postura activa, despertando con ello la identificación personal, la curiosidad y el interés. Estamos, por tanto, ante un proyecto que tiene en cuenta aspectos ligados a la construcción de la identidad de la persona, tales como el desarrollo del sentido reflexivo y crítico, el desarrollo de la sensibilidad estética y emocional, aspectos que han sido trabajados a través de la temática del miedo y desde las tres materias implicadas en la salida.

Este proyecto no propone una actuación de carácter puntual, sino que se concibe como un proyecto que podría seguir creciendo y desarrollándose incluso desde otras materias. Este planteamiento abre, en definitiva, nuevas puertas para seguir investigando sobre los procesos de aprendizaje vinculados con centros de exposiciones y museos.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, J. (1993). *The Films of David Lynch*. Londres: Charles Letts.
- ARRIAGA AZCÁRATE, A. (2008). *Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo*. Estudios sobre educación, 14, pp.129-139.
- BARKER, CLIVE (2008). *Hellraiser*. Madrid: La factoría de ideas.
- BATAILLE, G. (1978). *Historia del ojo*. Barcelona: Tusquets.
- BATAILLE, G. (2001). *La oscuridad no miente: textos y apuntes para la continuación de la Summa ateológica*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (2000). *Sobre el poder simbólico* (Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, "Sobre el poder simbólico", en *Intelectuales, política y poder*, traducción de Alicia Gutiérrez, Buenos Aires, UBA/ Eudeba, 2000, pp. 65-73).
- CARROLL, N. (1990). *The Philosophy of Horror*. Nueva York: Routledge.
- CASANOVA, J. (2011). *Como en un espejo = Through a glass darkly* (Catálogo de la exposición celebrada en el Palacio de los Condes de Gabia de Granada). Granada: Diputación de Granada.
- CHEVALIER, J. (1988). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Herder.
- DALLEY, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- DE LAURETIS, T. (1987). *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film and Fiction*, Bloomington, Indiana: University Press.
- FERNANDEZ RUIZ, B. (2004). *De Rabelais a Dalí. La imagen grotesca del cuerpo*. Universitat de València (PUV)
- G. CORTÉS, J. M. (1997). *Orden y Caos. Un estudio cultural sobre lo monstruoso en el arte*. Barcelona: Anagrama.
- GARCÍA VILLAR, J. (2003). *Evolución del lenguaje de la pintura en función del entusiasmo y la perturbación del espíritu*. [s.n.], Granada.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (2011). *Escenas fantasmáticas. Un diálogo secreto entre Alfred Hitchcock y Luis Buñuel* (Catálogo de la exposición celebrada en Centro José Guerrero de Granada). Granada: Diputación de Granada.
- GRANDVILLE 1803-1847, (1988). *Otro mundo: transformaciones, visiones, encarnaciones, elevaciones...* Palma de Mallorca: Olañeta.
- GURMÉNDEZ, C. (1993) *Teoría de los sentimientos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- HELMAN, E. (1986). *Trasmundo de Goya*. Madrid: Alianza.
- HORN, R. (2000). Textos de Louise Neri. London: Phaidon.
- LEDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- LOSILLA, C. (1993). *El cine de terror*. Barcelona: Paidós.
- LOVECRAFT, H. P. (1992). *El horror en la literatura*. Madrid: Alianza.
- MARINA, J. A. Y LÓPEZ PENAS, M. (2001). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- MARKS, I.M., (1990). *Miedos, fobias y rituales*. Barcelona: Martínez Roca.
- MESSAGER, A. (2007). *Les messagers*. Catalogue Centre Pompidou. France: Éditions Xavier Barral.
- MILLER, W. I. (1998). *Anatomía del asco*. Madrid: Taurus.
- PEDRAZA, P. (1991). *La Bella, enigma y pesadilla*. Barcelona: Tusquets.
- POE, E. A. (1991). *Cuentos I*, Madrid: Alianza.
- SATRAPI, M. (2009). *Los monstruos tienen miedo de la luna*. Barcelona: Norma.
- STEVENSON, R. L. (1982). *Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. Barcelona: Bruguera, Barcelona.
- TRÍAS, E. (1988). *Lo bello y lo siniestro*. Barcelona: Ariel.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- IÑIGUEZ, L. (2003). *La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción*. Obtenido de la Web: http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=135&Itemid=46 [última consulta 1/06/2011]
- FERNÁNDEZ ORGAZ, L. (2002). Visitando un museo de arte con alumnos de Educación Infantil. *Revista Arte, Individuo y Sociedad* (Madrid), Anejo I, 437-440. Obtenido de la Web: http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/ANEJO_I/Laura_Fernandez.pdf [última consulta 15/03/2012]
- O'CONNOR, M. *Historia del miedo - Una entrevista con la catedrática Joanna Bourke* (Traducido por: Abigail Schteinman). Obtenido de la Web: http://www.threemonkeysonline.com/es/article_historia_del_miedo.htm [última consulta 16/03/2011].
- PABLOS PONS, J. (2006). *El cine y la pintura: una relación pedagógica*. Obtenido de la Web: http://www.icono14.net/revista/num7/articulos/juan_de_pablos.pdf [última consulta 15/07/2011].
- S. PEIRCE, C. (1999). *¿Qué es un signo?*. Obtenido de la Web: <http://www.unav.es/gep/Signo.html> [última consulta 19/05/2011]
- S. PEIRCE, C., (2005). *El icono, el índice y el símbolo* (Traducción castellana de Sara Barrena). Obtenido de la Web: <http://www.unav.es/gep/IconoIndiceSimbolo.html> [última consulta 19/05/2011].

FILMOGRAFÍA

- *Ensayo de un crimen* (1955). Luis Buñuel
- *Psicosis* (1960). Alfred Hitchcock
- *Un chien Andalou* (1929). Luis Buñuel, Salvador Dalí
- *The birds* (*Los pájaros*) (1963). Alfred Hitchcock
- *Susana* (1950). Luis Buñuel
- *Pánico En La Escena* (1950). Alfred Hitchcock
- *Spellbound* (*Recuerda*) (1945). Alfred Hitchcock
- *Marnie La ladrona* (1964). Alfred Hitchcock
- *Tristana* (1970). Luis Buñuel
- *El* (1953). Luis Buñuel
- *Vértigo* (*De Entre Los Muertos*) (1958). Alfred Hitchcock
- *Le charme discret de la bourgeoisie* (*El discreto encanto de la burguesía*) (1972). Luis Buñuel

LAS RELACIONES PÚBLICAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE VITORIA/GASTEIZ Y CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES DE LOS ADOLESCENTES EN LA EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR AUDIOVISUAL Y ARTÍSTICA

PABLO LEKUE

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE VITORIA / GASTEIZ**

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO / EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU)

pablo.lekue@ehu.es

RESUMEN

Este proyecto de investigación pretende estudiar las relaciones públicas que los departamentos educativos de las instituciones culturales de Vitoria/Gasteiz (Ayuntamiento, Centro Cultural Montehermoso, museo Artium y Escuela de Artes y Oficios) mantienen con jóvenes participantes de los programas de educación audiovisual y artística que dichas organizaciones desarrollan anualmente en el contexto de la Carta de Ciudades Educadoras, la cual pretende implicar a los poderes municipales en la formación de los ciudadanos complementariamente a la educación académica. Al mismo tiempo, el presente proyecto persigue analizar la percepción de estas organizaciones que tienen los jóvenes en relación a ciertas características motivacionales (orientación a metas, compromiso con las tareas artísticas, actitudes hacia la educación artística) que, según la investigación precedente, guían las actuaciones de los aprendices en los contextos de aprendizaje, en concreto, en lo referido a la educación audiovisual y artística extraescolar.

Palabras clave: educación artística, relaciones públicas, motivación.

ABSTRACT

This research project aims to study the public relationships that the education departments of the cultural institutions of Vitoria / Gasteiz (Hall, Cultural Center Montehermoso, Artium Museum and School of Arts and Crafts) have with young participants in audiovisual and artistic educational programs that these organizations develop annually in the context of the Charter of Educating Cities, which seeks to involve local authorities in the formation of citizens together with the formal education. At the same time, this project seeks to analyze the perception of these organizations of the young people in relation to certain motivational characteristics (goal orientation, engagement to artistic tasks, attitudes toward art education) that according to previous research, guide the performances of learners in learning contexts, in particular with regard to formal audiovisual and artistic education.

Key words: art education, public relationships, motivation.

1. INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD Y EDUCACIÓN AUDIOVISUAL Y ARTÍSTICA

El interés de los poderes públicos municipales en la formación de sus ciudadanos (Carta de Ciudades Educadoras, 2004) ha originado la implicación en la educación no formal y extraescolar de los departamentos de educación de los ayuntamientos asociados mediante la organización de programas educativos que abarcan un amplio espectro de disciplinas pero que inciden en áreas de conocimiento menores, ya que las actividades programadas pretenden complementar las horas de escolarización formal y están orientadas, principalmente, a la ocupación lúdica del tiempo libre.

Los museos de arte, como instituciones culturales y educativas, cumplen en la actualidad con las funciones de conservación, estudio y enseñanza (Herrera, 1980). En este último apartado formativo el museo disputa parcelas del ámbito educativo a la propia escuela por su capacidad para disponer de obras originales y el poder presentarlas en espacios adecuados para su contemplación. Se establecen distintos tipos de museos de arte según la orientación y la metodología empleada: museos estéticos, instructores, activos, constructivistas y reconstructores (Padró, 2005).

Son variadas las experiencias compartidas por museo y escuela (Fernández, 2002; Tamariz, 2002) y los métodos utilizados han venido siendo principalmente tres: teórico-normativo, práctico-espon-táneo o integrador-experimental (Lidón, López y Rodrigo, 2003), desarrollando, en la mayoría de estas acciones, análisis formales y destrezas manuales a partir de obras de arte canonizadas por la institución museo (Eckhoff, 2008; Trimis y Savva, 2004).

Otras experiencias implementan actividades dialógicas con los visitantes basadas en las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS, 2001), que pretenden conducir al espectador a través de la obra contemplada para desentrañar significados ocultos, lo que ha sido cuestionado desde planteamientos críticos con el papel de los museos en el mantenimiento de determinadas relaciones de poder entre instituciones y ciudadanía (Wexler, 2007), así como por aquellos que propugnan actuaciones comprensivas y contextualizadas (López y Kivatinetz, 2006).

Los nuevos planteamientos respecto a la función educativa de los museos pretenden favorecer el análisis crítico de la realidad, estimular la práctica creativa a través de la apropiación y desarrollar la identidad cultural (Lidón, 2005), mediante propuestas concretas de actuación e instrumentos de trabajo para lograr una educación artística comprensiva en relación con el arte y los museos (Bernardo y Franz, 2008; Franz, 2002), cuestionando las concepciones del alumnado sobre lo que es arte, facilitando la construcción de historias a partir de los constructos estéticos que posteriormente puedan ser compartidas y, en definitiva, convirtiendo el museo o la galería de arte en nexos sinérgicos y expansivos que invitan a los visitantes a dotar a los objetos artísticos de significados culturales y a resituarlos en el mundo real (Jeffers, 2003).

2. LAS RELACIONES PÚBLICAS DE LAS INSTITUCIONES CULTURALES Y EDUCATIVAS

Las relaciones públicas son la gestión de los intercambios entre las organizaciones y los usuarios y la percepción que tienen éstos de la institución, siendo definidas dichas relaciones públicas en base a tres dimensiones, a saber, las relaciones personales, que son la percepción por el usuario de que la institución se ocupa de ciertos intereses privados del ciudadano; las relaciones profesionales, por las que el usuario percibe en la institución el deseo de ésta de desarrollar una relación interesada y formativa con los usuarios y, en tercer lugar, las relaciones comunitarias, por las que los usuarios perciben la implicación de la organización en el tejido social en que se inscribe ésta (Bruning y Ledingham, 1999).

Se han realizado estudios sobre las relaciones públicas en museos de Arte que han señalado la adecuación del constructo y de sus dimensiones a los contextos artísticos (Banning y Schoen, 2007).

3. LAS CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES Y LAS TAREAS ARTÍSTICAS EXTRAESCOLARES

Las creencias, los conocimientos, los afectos y los valores de los jóvenes tienen una importancia fundamental en la determinación del rendimiento académico (Steinmayr y Spinath 2009) y por eso se plantean nuevos modelos de aprendizaje que subrayan los aspectos sociales (aula, familia, entorno sociocultural) y afectivos de las creencias y conocimientos de los aprendices (Pintrich y Schunk, 2006).

Los componentes motivacionales, conforme a recientes planteamientos sobre rendimiento en contextos educativos (Urda y Schoenfelder, 2006), influyen decisivamente sobre la orientación del aprendiz hacia los desempeños, por más que resulta compleja su identificación por lo poliédrico del concepto y por el sinfín de factores que intervienen en su definición. A continuación se exponen para estudio algunos de estos factores que han sido recientemente estudiados, si bien en relación al rendimiento académico en la escuela y entendido dicho rendimiento como calificación en la asignatura y como comprensión artística (Lekue, 2011).

3.1. ORIENTACIÓN A METAS

Por orientación a metas se entienden los objetivos que los estudiantes se fijan a la hora de enfrentar los retos académicos y que se concretan en comportamientos adaptativos o desadaptativos ante las tareas escolares (Pintrich, 2000). Se pretende, en ocasiones, el dominio de un campo concreto sin importar ni las dificultades ni los desempeños en el entorno inmediato, son las conocidas como metas de aprendizaje u orientadas a la tarea. En otros casos, las ejecuciones en la clase vienen determinadas por aquello que hacen los compañeros buscando superarlos, son las metas de rendimiento o las centradas en el “yo” (Nicholls, 1984). Ambas tendencias pueden generar conductas inhibitorias cuando los sujetos que actúan en base a uno u otro patrón evitan realizar las tareas, por miedo a no obtener la pretendida maestría en el primer caso y por miedo a aparecer incompetentes ante el resto, en el segundo.

Una vez superada la interpretación de las distintas metas como mutuamente excluyentes (Barron y Harackiewicz, 2001), hoy se asume que los aprendices adoptan simultáneamente distintos tipos de metas, según sus características personales, el tipo de tarea y otros factores situacionales o contextuales (Valle, Rodríguez, Cabanach, Nuñez, González-Piende y Rosario, 2009).

Se han establecido relaciones de la orientación a metas de rendimiento con una serie de características internas del alumnado como estrategias de estudio, actitudes, elección de tareas y atribuciones causales (Ames y Archer, 1988), estrategias cognitivas (Lyke y Young, 2006), motivación intrínseca (Durik y Harackiewicz, 2003), creencias epistemológicas (Braten y Strømsø, 2004), valoraciones cognitivas, emociones relativas al logro, y el propio logro (Daniels et al., 2008) o bienestar subjetivo (Tuominen-Soini, Salmela-Aro y Niemivirta, 2008), así como en función de las características del aula, cuyas metas generales mediatizan las metas de cada alumno y sus resultados académicos (Lau y Nie, 2008; Murayama y Elliot, 2009) o bien relacionando dichas características ambientales (influencia del profesor y de los compañeros, clima en el aula) con la motivación y el rendimiento de los estudiantes (Urda y Schoenfelder, 2006).

3.2. COMPROMISO CON LAS TAREAS ARTÍSTICAS

El compromiso con la tarea artística es otro de los factores que permite identificar la motivación en el área de Educación Plástica y Visual. Se entiende por compromiso con la tarea académica el grado de adhesión del alumnado a las tareas académicas y se define a partir de las estrategias de autorregulación, es decir, la planificación y administración del conocimiento, y a partir de las interacciones relativas a la tarea, esto es, el compartir ideas sobre una materia y su explicación a los compañeros (Patrick, Ryan y Kaplan, 2007).

El denominado compromiso cognitivo con las tareas académicas se define como el conjunto de estrategias empleadas por el estudiante en el procesamiento del conocimiento, pudiendo ser dicho compromiso bien superficial o bien significativo. El primero de éstos no establece relaciones de la nueva información con el conocimiento existente, mientras que el compromiso significativo elabora la nueva información incorporándola a las estructuras cognitivas (Walker, Greene y Mansell, 2006). Ambos tipos de compromiso se relacionan con las metas de logro académico, el compromiso significativo con las metas de aprendizaje y el compromiso superficial con las metas de rendimiento (Greene y Miller, 1996).

En el estudio de modelos psicosociales para explicar la actuación en el aula se propone esta variable como mediadora entre las creencias motivacionales (metas de maestría y eficacia académica y social) y el logro académico (Patrick, Ryan y Kaplan, 2007) o bien como predictora de éste (Ladd y Dinella, 2009) aunque también se presenta relacionada con el optimismo disposicional hacia una tarea mediatizada por la priorización de metas (Geers, Wellman y Lassiter, 2009).

Se ha estudiado también a partir de las estrategias de logro de los estudiantes para determinar el compromiso con el trabajo tras los estudios y se define en base a tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Salmela-Aro, Tolvanen, y Nurmi, 2009).

3.3. ACTITUDES HACIA LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA

La actitud podríamos identificarla como predisposición aprendida a la acción y como entramado estable de creencias y cogniciones dotado de carga afectiva en favor o en contra de cada objeto concreto, formando parte del dominio afectivo del individuo junto a otra serie de características como sentimientos, intereses y valores (Morales, 2006).

Existen escalas para medir actitudes más o menos generales hacia la escuela o hacia determinadas materias según distintas dimensiones: afectividad negativa, desinterés escolar, aspiraciones de estudios futuros, ansiedad escolar y escuela como lugar de distracción (Bennacer, 2008; Jones, 1988); interés frente a aburrimiento, nivel de dificultad y éxito frente a fracaso (West, Hailes y Sammons, 1997) o diversión, facilidad de uso y utilidad (Todman y Dick, 1993). En todas ellas aparecen actitudes positivas asociadas a sentimientos positivos (éxito, diversión) y actitudes negativas asociadas a sentimientos negativos (fracaso, aburrimiento).

En el caso de actitudes del alumnado hacia determinadas materias, se consideran las siguientes dimensiones respecto a la enseñanza de las ciencias naturales (Caleon y Subramaniam, 2008): disfrute con la ciencia, preferencia por carreras científicas y apreciación de las implicaciones sociales de la ciencia. Se han establecido también relaciones de las actitudes hacia las matemáticas, motivación académica y cociente intelectual con el rendimiento académico (Moenikia y Zahed-Babelan, 2010).

Investigaciones recientes sobre actitudes en educación las contemplan como predictoras del logro académico (Chiesi y Primi, 2009) junto a hábitos de estudio y destrezas (Crede y Kuncel, 2008) y, dentro de modelos motivacionales, se estudia la relación entre actitudes de los padres hacia el logro académico con el autoconcepto académico de los alumnos y sus orientaciones motivacionales (Peixoto y Carvalho, 2009).

El estudio de las actitudes hacia la enseñanza artística en la escuela cuenta con algún antecedente donde se definen cuatro dimensiones para explicar la actitud del alumnado de educación primaria hacia la enseñanza del arte en el aula: disfrute, confianza, utilidad y necesidad de ayuda (Pavlou y Kambouri, 2007).

En el ámbito de los museos de arte, existe algún trabajo sobre las actitudes de los escolares hacia las actividades en el museo de Arte donde, sin embargo, no se relacionan dichas actitudes con otras características personales y ambientales de los jóvenes aprendices (Lekue, 2008).

4. MÉTODO

El interés inicial por el tema proviene de la colaboración estable y continuada entre la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria / Gasteiz y los departamentos educativos de las instituciones culturales de la ciudad, mediante la formación de los responsables de los programas de educación audiovisual y artística de dichas instituciones en la planificación y diseño de las programaciones didácticas. A partir de esta relación surgen las siguientes preguntas de la investigación. ¿Cómo perciben los jóvenes las relaciones de las organizaciones educativas con ellos? ¿Resulta relevante en las actuaciones artísticas en los museos la percepción que los jóvenes poseen de dichas organizaciones? ¿Más allá del desempeño mecánico reproductivo, cuáles son los factores motivacionales que impulsan y guían el conocimiento artístico de los adolescentes fuera del aula?

4.1. OBJETIVOS

4.1.1. Analizar las relaciones públicas de las instituciones educativas de la ciudad (museos, centros culturales, departamentos municipales de educación) con los jóvenes y la percepción que éstos tienen de dichas instituciones y de sus programas de educación artística y audiovisual.

4.1.2. Estudiar las relaciones públicas de las instituciones educativas de la ciudad respecto de las características motivacionales de los jóvenes participantes en los programas extraescolares sobre Educación artística y audiovisual.

4.2. HIPÓTESIS

4.2.1. En la primera hipótesis, se plantea que los jóvenes aprendices perciben las instituciones artísticas de la ciudad ocupadas principalmente de sus intereses más inmediatos y buscando, sobre todo, el desarrollo personal y el disfrute de los adolescentes en los programas de educación extraescolar artística y audiovisual. Se espera que aspectos de dichos programas educativos de carácter formativo o de interés comunitario para los museos, no sean percibidos tan positivamente por los jóvenes ya que estas dos esferas, la educativa y la comunitaria, resultan relegadas debido al interés de los adolescentes por su propia realidad más íntima.

4.2.2. La segunda hipótesis plantea que las características motivacionales de los adolescentes son factores que tienen que ver con una percepción positiva por parte de los jóvenes de la propia

institución museística. Cuanto mejor sea la percepción que los jóvenes tienen de las relaciones que los museos mantienen con ellos, más complejos deben ser los objetivos establecidos para el logro artístico, mayor debe ser la adhesión a las tareas artísticas en el museo y mejores deben ser las actitudes hacia la educación artística y audiovisual extraescolar.

4.2.3. La tercera hipótesis presupone que la educación artística y audiovisual fuera de las aulas favorece la adopción por los estudiantes de metas académicas tendentes al aprendizaje, mediante las que los aprendices buscan la expertización en el ámbito artístico y audiovisual. Los programas educativos de los museos de arte y de los centros culturales hacen que los adolescentes desarrollen capacidades interpretativas y manipulativas que promueven el conocimiento artístico ajeno al rendimiento académico, a la estratificación intelectual y a la competitividad que establece el currículo escolar.

4.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

4.3.1. RELACIONES PÚBLICAS ENTRE LAS ORGANIZACIONES Y EL PÚBLICO. Se emplea la traducción del inglés al euskara y al castellano de la escala de relaciones públicas entre organizaciones y público: “organization-public relationship scale” (Bruning, y Ledingham, 1999). Mide las relaciones públicas entre organizaciones y usuarios en base a tres dimensiones, a saber, las relaciones personales, las relaciones profesionales y las relaciones comunitarias.

4.3.2. ORIENTACIÓN A METAS. Para la evaluación de las metas académicas se emplea la traducción al español y al euskara de la “Goal Orientation Scale” de Skaalvik (1997) que permite establecer la diferenciación entre tendencias de aproximación y tendencias de evitación dentro de las metas centradas en las tareas y dentro de las metas vinculadas al yo o a la propia imagen.

4.3.3. COMPROMISO CON LAS TAREAS ARTÍSTICAS. Se ha utilizado la traducción al español y al euskara del Cuestionario de Compromiso con las Tareas Artísticas, adaptado de Patrick, Ryan, y Kaplan (2007) y que mide dicho compromiso a partir de dos escalas. La primera de las escalas evalúa la manera que tienen los estudiantes de planificar y regular su conocimiento y la segunda evalúa el hecho de que el alumnado responde cuestiones, explica contenidos, y comparte ideas sobre la materia con sus compañeros de clase.

4.3.4. ACTITUD HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL MUSEO. Evaluada mediante la adaptación y posterior traducción de la Attitude Scale for Art Experienced in School (Pavlou, y Kambouri, 2007). Mide las actitudes del alumnado de primaria hacia la enseñanza del arte en el museo a partir de 4 dimensiones: goce (9 ítems), confianza (8 ítems), utilidad (10 ítems) y necesidad de apoyo (7 ítems), en relación a la enseñanza artística.

4.4. PARTICIPANTES

En una primera fase de la investigación han participado 306 alumnos y alumnas de distintos centros públicos y concertados de Navarra, Araba, Bizkaia y Gipuzkoa, participantes del programa “A tú medida” que desarrolla anualmente el museo Artium con las escuelas de su entorno y siempre a partir de un tema de interés para el alumnado.

En la segunda fase de la investigación se pretende hacer extensivo el estudio al resto de jóvenes participantes en los talleres organizados por el departamento de Educación del ayuntamiento de Vitoria/Gasteiz, por la Escuela de Artes y Oficios, por Krea Arte Contemporáneo y por el centro cultural Montehermoso.

4.5. PROCEDIMIENTO

Tras una sesión preparatoria en cada escuela, el grupo se traslada al museo donde un educador muestra una serie de obras a partir de las cuales se entabla un diálogo con los estudiantes para relacionar dichos trabajos del museo con experiencias cercanas para los jóvenes en torno al tema a desarrollar. En la segunda parte de la visita al museo se proponen una serie de actividades en los talleres del museo para seguir desarrollando el tema principal.

A continuación, los participantes han completado el cuestionario sobre “Actitud hacia la educación artística en el Museo” que ha proporcionado los primeros datos en relación a las características motivacionales en entornos no académicos y en relación a la educación artística.

En la segunda fase de la investigación, se precisa la inclusión de los cuestionarios con las nuevas variables objeto de estudio, es decir, las relaciones públicas organización-individuos y las variables motivacionales orientación a metas y compromiso con las tareas artísticas.

5. CONCLUSIONES

Tras las jornadas sobre los jóvenes como productores de Cultura Visual y tomando como referencia las cuestiones planteadas desde la mesa de debate, es posible establecer una serie de conclusiones, síntesis de lo que se planteaba al comienzo de este estudio y de aquello que ha surgido en el encuentro pamplonés.

Los jóvenes participantes en los programas educativos de las instituciones culturales de Vitoria/Gasteiz (Ayuntamiento, Centro Cultural Montehermoso, museo Artium y Escuela de Artes y Oficios) no parecen tener conciencia de ser productores de Cultura Visual, ni como fabricantes de artefactos ni como generadores de sentidos en aquello que producen, y se aplican, de forma lúdica, a las tareas artísticas en los casos en que existe interés o motivación positiva hacia los quehaceres audiovisuales y artísticos fuera del aula, o por el contrario, estos mismos estudiantes, muestran rechazo, desidia o desapego hacia las labores artísticas en contextos extraescolares, en aquellos casos en que no existe interés o motivación favorables, siendo la adhesión en general a las actuaciones en museos y centros culturales incondicional y entusiasta en los más pequeños, descendiendo a medida que aumenta la edad de los participantes.

Una pregunta que surge en este contexto de educación audiovisual y artística extraescolar es si se trasciende la concepción manipulativa e irreflexiva de esas actividades, debido en parte a la propia inercia de las disciplinas artísticas, centradas en la producción de objetos de culto, y también debido a la consideración accesorio de este tipo de educación extraescolar, desarrollada en breves períodos de tiempo y sin continuidad en la vida académica de los jóvenes.

Respecto al posicionamiento ante la producción de Cultura Visual de los jóvenes, se perciben inquietantes conexiones entre la liquidación de la esfera pública, a nivel institucional pero sobre todo simbólico y la cuestión identitaria inscrita en el centro de los debates contemporáneos sobre la educación artística.

El acotamiento creciente y sistemático de lo público, llevado a cabo por los poderes políticos y económicos, empuja a la ciudadanía en general y a los jóvenes en particular, a un ensimismamiento lúdico, consumista e individualista que resulta estéril desde planteamientos transformadores de la realidad.

En aquellas ocasiones en que se plantean, desde ciertos ámbitos educativos, políticas de resistencia, éstas se articulan en torno al propio cuerpo como reducto de libertad y se cuestionan, desde

ese punto de vista, el modelo binario de sexo-género y el modelo de familia patriarcal, sancionados como hegemónicos por la escuela tradicional, si bien se evitan referencias a las causas últimas del asalto a lo público del capitalismo neoliberal en busca del máximo beneficio también en la esfera educativa, y tampoco se cuestiona la propia institución escuela como herramienta ideológica de control social, portadora y difusora de valores como la jerarquía, la obediencia y la disciplina, necesarios para el mantenimiento de las actuales relaciones de poder.

El interés recurrente por la identidad inserto en la Cultura Visual, deriva en políticas corporales, por y para el cuerpo, de carácter auto-referencial que a su vez desembocan en prácticas artísticas con ecos de tardovanguardia, autoexpresivas, exhibicionistas y autocomplacientes, que resultan inocuas y fácilmente asimilables por el poder político y económico.

La reivindicación de lo público en todos los ámbitos de la vida, pero especialmente en los contextos educativos, debe incorporarse a los debates sobre Cultura Visual mediante el desvelamiento de las causas últimas de la guerra abierta por el control de lo público. Trascender eso que algunos llaman la conciencia, para insertar las actuaciones en Educación Visual, dentro y fuera del aula, en un contexto general de resistencia frente al poder, cuestionando las propias relaciones de dominación que los productos de la Cultura Visual obscenamente difunden.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- AMES, C. y ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 3(80), 260-267.
- BENNACER, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58, 75-87.
- BANNING, S. y SCHOEN, M. (2007). Maximizing public relations with the organization-public relationship scale: measuring a public's perception of an art museum. *Public Relations Review* 33, 437-439.
- BERNARDO, V. y FRANZ, T. (2009). Un instrumento de mediación para una comprensión crítica del Arte: Guernika (re)visitada. *Invisibilidades*, 0, 73-85.
- BRATEN, I. y STRØMSØ, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 371-388.
- BRUNING, S. y LEDINGHAM, J. (1999). Relationships between organizations and publics: Development of a multi-dimensional organization-public relationship scale. *Public Relations Review*, 25(2), 157-170.
- CALEON, I. y SUBRAMANIAM, R. (2008). Attitudes towards science of intellectually gifted and mainstream upper primary students in Singapore. *Journal of Research in Science Teaching*. 45(8), 940-954.
- CHIESI, F. y PRIMI, C. (2009). A model of psychology students' achievement in quantitative disciplines. *Giornale Italiano di Psicologia*. 36(1), 161-181.
- CREDE, M. y KUNCEL, N. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453.
- DANIELS, L., HAYNES, T., STUPNISKY, R., PERRY, R., NEWALL, N. y PEKRUN, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.
- ECKHOFF, A. (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: the exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences, *Early-Childhood-Education-Journal*, 35(5), 463-472.
- FERNÁNDEZ, L. (2002). Visitando un museo de arte con alumnos de Educación Infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I, 437-440.
- FRANZ, T. (2002). Educación para la comprensión crítica del Arte. Un modelo de análisis. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 27-47.
- GEERS, A., WELLMAN, J. y LASSITER, D. (2009). Dispositional optimism and engagement: the moderating influence of goal prioritization. *Journal of Personality & Social Psychology*, 96(4), 913-932.
- GREENE, B. y MILLER, R. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- HERRERA, M. (1980). El museo en la educación. Su origen, evolución e importancia en la cultura moderna. Madrid: Ministerio de Cultura.
- JEFFERS, C. (2003). Gallery as Nexus. *Art Education*, 56(1), 19-25.
- JONES, B. (1988). A scale to measure the attitudes of school pupils towards their lessons in physical education. *Educational Studies*, 14(1), 51-63.
- LADD, G. y DINELLA, L. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- LAU, S. y NIE, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: a multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 15-29.
- LEKUE, P. (2008) Actitudes del alumnado preadolescente hacia la enseñanza artística en el museo. *Ikastorratza*, 5, 1-7.

- LEKUE, P. (2011). *La educación artística en la edad escolar*. Saarbrücken, Alemania: LAP LAMBERT.
- LIDÓN, C., LÓPEZ, Z. y RODRIGO, J. (2003). Departamentos didácticos de centros de arte: educación artística en ámbitos alternativos. *Educación Artística: revista de investigación*, 1, 165-176.
- LIDÓN, C. (2005). Educación artística y formación estética en museos, centros de arte y patrimonio. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística*. (351-372). Granada: Universidad.
- LÓPEZ, E. y KIVATINETZ, M. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209-240.
- LYKE, J. y YOUNG, A. (2006). Cognition in context: students perceptions of classroom goal structures and reported cognitive strategy use in the college classroom. *Research in Higher Education*, 47(4), 477-490.
- MOENIKIA, M. y ZAHED-BABELAN, A. (2010). A study of simple and multiple relations between mathematics attitude, academic motivation and intelligence quotient with mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1537-1542.
- MORALES, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- MURAYAMA, K. y ELLIOT, A. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 432-447.
- NICHOLLS, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: vol. 1. Student motivation* (39-73). New York: Academic Press.
- PADRÓ, C. (2005). Museos y educación artística: redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de conflicto. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística*. (495-508). Granada: Universidad.
- PATRICK, H., RYAN, A. y KAPLAN, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- PAVLOU, V. (2006). Pre-adolescents' perceptions of competence, motivation and engagement in art activities. *Journal of Art and Design Education*, 25(2), 194-204.
- PAVLOU, V. y KAMBOURI, M. (2007). Pupils' attitudes towards art teaching in primary school: an evaluation tool. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 282-301.
- PEIXOTO, F. y CARVALHO, R. (2009). Students' perceptions of parental attitudes toward academic achievement: Effects on motivation, self-concept and school achievement. En M. Wosnitza, S. Karabenick, A. Efklides y P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: from global to local perspectives* (279-297). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- PINTRICH, P. (2000). An achievement goal theory on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- PINTRICH, P. y SCHUNK, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- SALMELA-ARO, K., TOLVANEN, A. y NURMI, J. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 162-172.
- SKAALVIK, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- STEINMAYR, R. y SPINATH, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- TAMARIZ, M. (2002). Aprendiendo a ver. Acercamiento al lenguaje artístico y el arte contemporáneo para alumnos de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 335-344.
- TODMAN, J. y DICK, G. (1993). Primary children and teachers' attitudes to computers. *Computer Education*, 29(2), 199-203.
- TRIMIS, E. y SAVVA, A. (2004). The in-depth studio approach: incorporating an art museum program into a pre-primary classroom. *Art Education*, 57(5), 20-24.
- TUOMINEN-SOINI, H., SALMELA-ARO, K. y NIEMIVIRTA, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: a person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266.

- URDAN, T. y SCHOENFELDER, E. (2006). Classroom effects on student motivation: goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- VALLE, A., RODRÍGUEZ, S., CABANACH, R., NUÑEZ, J., GONZÁLEZ-PIENDA, J. y ROSARIO, P. (2009). Metas académicas: perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1696-2095.
- WALKER, C., GREENE, B., y MANSELL, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- WEST, A., HAILES, J. y SAMMONS, P. (1997). Children's attitudes to the National Curriculum at key stage 1. *British Educational Research Journal*, 23(5), 597-613.
- WEXLER, A. (2007). Museum culture and the inequities of display and representation. *Visual Arts Research*, 64, 33(1), 25-33.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- CIUDADES EDUCADORAS. (1990). Recuperado el 5 de octubre de 2011 desde http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html
- VTS. (2001). Recuperado el 20 de Febrero de 2012 desde <http://www.vtshome.org/>

LOS NUEVOS GUERNICAS, REFLEXIONES EN TORNO AL TRABAJO CON JÓVENES PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL

URIEL LÓPEZ MARTÍNEZ

UNIVERSITAT DE BARCELONA

creuxuno@gmail.com

RESUMEN

El siguiente texto habla de mi experiencia como tallerista de graffiti en un casal de verano, para el cual probé diferentes estrategias pedagógicas que permitieran crear obras colectivas de calidad y que se alejaran de los grafismos considerados como vandálicos. Mis esfuerzos arrojaron buenos resultados, pero también muchas preguntas en torno a la función que los docentes cumplimos cuando hay que mediar entre lo que a los jóvenes les gusta hacer y lo que la sociedad espera que hagan. Reflexiono en torno a la producción de imágenes por parte de los adolescentes como un acto cargado de simbolismos y no sólo de colores.

Palabras clave: jóvenes, espacio público, intersubjetividades, conflicto.

ABSTRACT

This paper discusses my experience as Graffiti teacher in a Summer School. Where I tried to use different teaching strategies that enable children's to create collective art works and also take them away of the notion of the graphics seen just as vandalism. Although my efforts produced good results I also began to questioning the role that us as teachers have in mediating between of what young people like to do and what society expects them to do. I'm interested in analyze adolescent's production of images as an act full of symbolism instead of just an act full of colors.

Key words: youth, public space, intersubjetivities, conflict.

El fragmento
hace parte de
un todo que
en ocasiones
es difícil
de abarcar
visualmente,
por eso
habría que
cerrar los ojos
e imaginar
qué podría
escondarse
detrás.



LO PREVIO

Para la realización de este escrito he tenido que recurrir a los archivos de mi propia memoria y recordar algunos de los debates que se generaron en las jornadas del año pasado en Barcelona. Lo he considerado una necesidad a la luz de seguirme preguntando qué significa hacer investigación con/para/de jóvenes. Sin embargo, esta vez el interés se ha centrado en la pregunta ¿qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual? Lo cual no elimina la validez de muchas de las inquietudes surgidas en el encuentro pasado, si no por el contrario, las reanima. Esa ha sido la impresión que me he llevado al escuchar las intervenciones de los diferentes participantes, así como las discusiones surgidas a raíz de sus comunicaciones.

Un punto clave en este último encuentro ha sido la incorporación del concepto “productor” en alusión a la juventud como posible generadora de cultura visual; lo menciono ya que podría pensarse que la discusión se ha centrado únicamente en el acto de crear, consumir o contemplar las imágenes, cuando la idea, al menos así lo he entendido, era complejizar el debate introduciendo algunos cuestionamientos como ¿quiénes están detrás de esas creaciones? ¿Para qué las realizan?, entre otras preguntas que evitaré numerar para no entorpecer el ritmo de la lectura, pero que espero poder tratar y responder a lo largo de este texto.

Me ha parecido interesante cómo algunas controversias surgidas el año pasado han vuelto a hacer eco en este encuentro, como la inquietud de que al interior de un auditorio se reúna un grupo de investigadores para hablar de sujetos que no tienen representación alguna, en este caso los jóvenes, o la cada vez más popular y quizá necesaria idea de pensar en la investigación como espacios

de encuentro y colaboración. Tampoco el tema ético y político se han echado en falta, lo cual nos podría dar pistas de que, más allá de los temas o sujetos a estudiar, la idea de estos encuentros es repensar el trabajo del investigador como un acto que se construye en lo colectivo y para el cual hay que estar alimentando constantemente de los aportes que otros colegas nos pueden ofrecer.

Es por eso que en esta ocasión comparto una experiencia que ha surgido en el propio desempeño de mi labor como educador, que podría ser aprovechada para problematizar algunos aspectos propios de la investigación.



Guernica 2011, mural realizado por jóvenes asistentes al taller de graffiti, Parc de la Marquesa, L'Hospitalet.

CONTANDO EXPERIENCIAS

El verano pasado fui contratado para ofrecer un taller de graffiti en un parque público de L'Hospitalet, el cual estaba dirigido a jóvenes adolescentes entre 12 y 18 años. Cabe señalar que la actividad se realizaba en un espacio abierto y sin un control de los asistentes, por lo cual me era difícil poder realizar un trabajo más personalizado con cada uno de ellos, pues así como venían un día podían no volver a aparecer. La dinámica consistía en pintar unos tableros de madera que se colocaban en la plaza principal del parque, intentando fomentar la participación y el trabajo cooperativo. Pero ¿qué es lo que se debía pintar? Era una de las preguntas que constantemente me hacía, ya que yo era el tallerista y el encargado de mediar entre quienes pagaban el taller y quienes lo recibían. Como lo mencioné en un principio, las actividades se realizaban en un espacio abierto (contexto de calle), lo cual significaba estar visibles a la hora de trabajar, mostrando el proceso y resultado final, recibiendo miradas de admiración, rechazo o indiferencia.

Después de algunas sesiones me surgió la necesidad de cuestionar cuáles estaban siendo los resultados, tanto en lo artístico como en lo pedagógico, y en la mayoría de los casos la respuesta era una interrogante, como si fuera necesario establecer parámetros de referencia como ¿qué significaba que los jóvenes trabajaran colectivamente? O ¿cuál se esperaba que fuera el resultado visual?

Hasta ese momento la dinámica se basaba en preguntar a los jóvenes qué era lo que deseaban pintar, y la respuesta casi siempre era “queremos hacer letras” a lo cual yo preguntaba “qué letras pintamos” y ellos respondían “mi nombre”, “el nombre de mi “crew”¹ etc. Muchas veces tenía que

1 Nombre que recibe un grupo de graffiteros; en castellano podría ser banda, pandilla, equipo, etc.

hacer uso de mis habilidades retóricas para intentar moverlos de sus posiciones, pues si bien era un taller de graffiti, consideraba que podíamos ir un poco más allá, quizá haciendo algo más figurativo, abstracto o en general más “artístico”. Cabe mencionar que esta incomodidad por ofrecer otro tipo de resultados en gran medida estaba mediada por el compromiso laboral que yo tenía, pues sentía la necesidad de poder mostrar cuál había sido el tránsito entre un antes y un después del taller.

Una vez que esta incomodidad se había hecho manifiesta, me senté a pensar cómo podía rediseñar la estrategia pedagógica para poder llevar el taller más hacia donde lo había imaginado que hacia donde se estaba dirigiendo, para lo cual recordé el trabajo que años atrás había realizado en un casal de verano similar, sólo que con gente más joven, junto con otros talleristas y en el cual propusimos a los niños realizar reproducciones de obras de arte famosas que considerábamos bastante lúdicas y así fue como el Guernica de Picasso apareció.

Para este momento había surgido un grupo de jóvenes bastante motivados y abiertos a realizar lo que yo les señalara. Asistí al taller con dos fotocopias del Guernica y les dije –hoy pintaremos esto– Se colocaron alrededor mío y uno de ellos dijo –¿éste?, pero si es feo de cojones–, No supe cómo reaccionar ante tal argumento perceptivo y lo primero que se me ocurrió fue preguntar ¿cómo podemos mejorarlo? Y el mismo chico me responde –No hay manera–. Para este momento temía que mi as bajo la manga no sirviera de nada. De pronto comentaron –vale, hagámoslo, pero pintemos ya–. El paso siguiente fue mío, realizar el trazado, pues en la negociación habíamos perdido mucho tiempo y sólo así garantizaríamos mayor velocidad y “exactitud”, ya después ellos se encargarían de poner los colores.

En lo personal considero que el cubismo puede resultar de gran apoyo lúdico, ya que su propuesta geométrica permite crear puentes didácticos entre la figuración más formal y el abstraccionismo más incomprensible, al menos eso es lo que me han hecho ver las personas con las que he trabajado este tipo de propuestas.

Después de incluir nuevos colores, mutilar aún más los cuerpos representados en la obra y en general hacer una nueva versión del Guernica la obra estaba terminada. Pregunté a los chicos qué opinaban y en general parecían satisfechos, ni que decir de mí y demás educadores involucrados, ya que este sería el primer mural digno de ser fotografiado y mostrado como resultado de un proceso de enseñanza. Otro sector que se vio atraído por la obra fue la gente asistente al parque, en su mayoría personas mayores que se detenían para contemplar los coloridos plafones de madera que rompían la cotidianidad de aquel espacio.

EL ACTO REFLEXIVO

He compartido esta experiencia para ejemplificar de mejor manera algunas cuestiones que me han surgido a tenor de las jornadas celebradas en Pamplona. Quisiera comenzar con un comentario que mi participación se mereció por parte de otro asistente al evento, el cual habló de la rentabilidad social como un concepto aplicado a las situaciones en las cuales alguien (en esta ocasión el tallerista) debe dar razón de los resultados obtenidos a las personas que lo patrocinan. En mi caso, a pesar de no ser una condición explícita, yo sabía que lo mejor sería demostrar resultados tangibles de lo que aportaba el taller, lo cual se podría demostrar por medio del registro fotográfico de las obras que se iban creando.



Por encima de unas letras que decían “Los criminales” decidí iniciar el boceto de lo que será nuestro Guernica y me pregunto ¿la idea de Picasso no era la de denunciar un crimen?, ¿será que la violencia es el mejor detonante de la creatividad?

Cuando se trabaja con graffiti en su esencia más pura es difícil establecer parámetros sobre lo que podría considerarse “bello” estéticamente hablando y lo que no, muy a pesar de que esta actividad esté ampliamente difundida y celebrada en el mundo, y es que coincidentemente son los jóvenes adolescentes los que más gustan de realizar este tipo de expresión gráfica.

El haber recurrido a la reinterpretación de una obra de arte mundialmente conocida como lo es el Guernica garantizaba que el trabajo fuera un punto de encuentro entre diferentes públicos, todos ellos con algún referente de lo que la pintura les representaba. Que en el caso de los jóvenes y a partir de sus reacciones me permitieron ver que ellos mismos no carecían de algún referente, ni mucho menos de un criterio para valorar el trabajo de Picasso en términos críticos.

Volviendo a la idea de que en muchas de las veces los educadores buscan legitimar su trabajo en términos de un beneficio económico. Es importante tomar en cuenta el contexto en el cual la actividad se circunscribe. En este caso el taller se llevaba a cabo en un espacio público en el cual parecían no haber preconcepciones sobre el tipo de personas que a él podían asistir ni los resultados visuales que de ahí surgieran, por lo cual es posible que la necesidad de proponer actividades paralelas a los grafismos juveniles haya sido una motivación más personal del docente, que en este caso era yo.

Desde hace algunos años las administraciones públicas, a través de sus oficinas de juventud, han volteado la mirada, con cierto grado de preocupación, hacia las nuevas prácticas culturales que los jóvenes han adoptado, y han decidido incorporarlas en sus planes de acción. Actualmente ya no es extraño saber que desde los ayuntamientos se organizan eventos de graffiti, concursos de skate, conciertos de rap, y demás manifestaciones que anteriormente se consideraban alternativas o contraculturales. El apoyo a estas actividades no se ha limitado a la organización de exhibiciones y encuentros, si no que han trascendido a la esfera educativa mediante la oferta de talleres de larga y corta duración.

Muy a pesar de la contradicción que podría suponer la promoción de actividades que habitualmente son censuradas si no se realizan bajo la autorización de las autoridades, la gran afluencia de jóvenes

a estos talleres ha hecho de ellos un punto de encuentro para las diferentes subjetividades que parecieran estar en eterno conflicto con la idea de civismo, arte y escuela que el adulto propone. Y es aquí donde considero importante valorar el hecho de que estos colectivos no dejan de replantearse el lugar que ocupan en el espacio público. Me refiero a cómo ellos se vuelven parte importante en la producción no sólo de imágenes sino también de significados en torno a la idea de ser ciudadano o mejor dicho habitante de una ciudad.

Valiéndome de una de las preguntas que sirvieron de guía para el debate en las jornadas de Pamplona quisiera concluir este escrito reflexionando en ¿cómo dialogan estas subjetividades emergentes (las de los jóvenes) con las que las instituciones producen?

En la experiencia que he compartido, mencionaba cómo nuestra versión del Guernica había atraído las miradas de los transeúntes, demostrándonos que el taller no era tan invisible como parecía, o que quizá en esta ocasión se había abierto un canal de comunicación entre los vecinos del barrio y los jóvenes teniendo como mediador al arte “legítimo”. En este mismo sentido se puede apreciar cómo el conflicto surge una vez que los muchachos deciden relacionarse con la comunidad mediante un lenguaje que no posibilita el diálogo, es una postura que se asume conscientemente y que nos habla de un agenciamiento por parte de los mismos adolescentes.

Este lenguaje está cargado de simbolismos que ponen en tela de juicio muchos conceptos sobre lo que significa ser joven dentro de una comunidad y quizá también es un reflejo de la problemática a la que se enfrentan al interior de las aulas y que de alguna manera tratan de revertir en los espacio de ocio como lo son este tipo de talleres.

Creo sin embargo, que este acto de resistencia no ha sido gratuito, pues como ya lo mencioné anteriormente, si bien desde los ayuntamientos se está dando apoyo para que actividades como el graffiti se lleven a cabo, sigue siendo problemático aquel que se aleja del paradigma estético bajo el cual somos formados, lo cual nos demuestra que mientras más nos empeñamos en educar a partir de los “guernicas”, más nos estaremos alejando de las experiencias y los relatos que detrás de las caóticas líneas se ocultan y por ende más investigaciones sobre jóvenes serán necesarias.



“El Guernica
es feo de
cojones,
pero bueno,
pintémoslo”.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, P; Jesus CARRILLO, et.al. (2001) Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- BLUMER, H. (1982). El interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método. Barcelona: Hora.
- HERNÁNDEZ F. (2011). La investigación sobre y con jóvenes: entre la romantización y el desafecto en F. Hernández (Coord.). (2011). Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas. Recuperado el 1 de junio de 2011 de <http://hdl.handle.net/2445/17362>

NOVELAS GRÁFICAS: RECONSTRUCCIONES DE LA MEMORIA

CATALINA MONTENEGRO GONZÁLEZ

UNIVERSITAT DE BARCELONA

catalina.montenegro@gmail.com

RESUMEN

Los cómic autobiográficos realizados por mujeres en los últimos años constituyen el punto de partida de esta investigación. Marjane Satrapi, Zeina Abirached y Parsua Bashi son tres de las exponentes contemporáneas más relevantes de este género. A partir de estos referentes y el rescate de estas historias de vida realizadas como novelas gráficas que se construyen desde las periferias de la sociedad, son las que desde una mirada educativa permiten la reconstrucción de las subjetividades de la infancia como recuperación de la memoria. La generación de una autoetnografía, una identidad construida desde las minorías: una re-visión de los márgenes sociales y la propia historia. El objetivo es plantear una problemática de autoconocimiento, mediante una metodología didáctica escolar que se desarrollará a través de la indagación de las propias vivencias, tanto en contextos europeos como latinoamericanos y a nivel global, abriéndose a una expresión gráfica libre, que utilice los procesos de construcción del arte contemporáneo, fusionando imágenes y textos personales que propicien la aceptación de las historias de vida, asumiendo sus propias experiencias.

Palabras clave: cómic, educación, infancia, minoría, subjetividades.

ABSTRACT

The autobiographical comics made by women in recent years is the starting point of this research. Marjane Satrapi, Zeina Parsua Abirached and Bashi are three of the most important contemporary exponents of this genre. Aside from these references and the use of graphic novels as a means to rescue life stories that are built from the periphery of society, are those that from an educational look allow reconstruction of subjectivities of childhood as memory retrieval. The generation of autoethnography, a constructed identity from minorities: a re-vision of the social margins and the story itself. The goal is to raise the issue of self-knowledge through school teaching methodology that will be developed through the investigation of experiences in European contexts, Latin American contexts, and globally. This will allow for opening to a free graphic expression using the construction processes of contemporary art, fusing personal images and texts that encourage the acceptance of life histories, assuming their own experiences.

Key words: comics, education, children, minority, subjectivities.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los cómic autobiográficos realizados por mujeres en los últimos años constituyen el punto de partida de una investigación que poco a poco se fue haciendo concreta en las aulas de un colegio público y de integración en la Comuna de Puente Alto, al sur de la capital en Santiago de Chile, sector periférico por su geografía pero lleno de experiencias.

Marjane Satrapi, Zeina Abirached y Parsua Bashi son tres de las exponentes contemporáneas más relevantes de novelas gráficas autobiográficas.

Son estos referentes y el rescate de estas historias de vida materializadas como novelas gráficas las que se construyen desde las periferias de la sociedad y son las que desde una mirada educativa permiten la reconstrucción de las subjetividades de la infancia como recuperación de la memoria. La generación de una autoetnografía, una identidad construida desde las minorías: una re-visión de los márgenes sociales y la propia historia.

INTRODUCCIÓN

Ya desde mediados de los años sesenta el cómic, también llamado historieta o tebeo ha ido sufriendo una transformación paulatina a través del tiempo, deja de ser un elemento atractivo sólo para niños y pasa a ser interesante también para los adolescentes y adultos. Comienzan a tocar temas de interés social y se perfilan como documentos críticos al momento de hablar de sociedad. Su transformación es natural, coincide con las revoluciones y conflictos más importantes del orbe, y el cómic no queda ajeno a ello. Pero es en los años ochenta donde se marca el despegue de la novela gráfica con la obra “Maus” de Art Spiegelman, relato de la supervivencia de su padre en un campo de concentración nazi.

La fuerza de la narrativa en esta obra marca un antes y un después del comic. Desde acá las entregas relacionadas con historias de vida, notas autobiográficas o pasajes cercanos a la realidad recibirán el nombre de novela gráfica, aunque hay quienes señalan que no es más que una cuestión de forma, y que, en esencia son lo mismo.

Con “Maus” se da el vamos a contar nuestras experiencias con dibujos. Así en el año 2000 Marjane Satrapi una joven iraní de 31 años publica la primera entrega de su obra “Persépolis”, novela gráfica que muestra su periplo de Irán a Europa en busca de una educación laica y relativa tranquilidad para vivir. Es esta obra el libro indispensable al momento de hablar de novela gráfica y es en este año donde el género es aceptado, respetado y valorado, dando impulso para que otras creadoras cuenten también sus propias historias de vida. Y no serán pocas las que se atrevan a abrir sus cabezas para realizar novelas gráficas autobiográficas. Zeina Abirached con “El juego de las golondrinas” (2008) y Parsua Bashi con “Nylon Road” (2008) completan la triplete de mujeres artistas no occidentales e inmigrantes que nos dan luces de lo que es la vida en países en conflicto, espejo de nuestras propias historias.

Cabe hacerse la pregunta: ¿con estos valiosos documentos, no se debería hacer algo? La respuesta es evidente. Tomar a estas mujeres, sus historias de vida y sus obras como testimonio de sus propias memorias, y de nuestras propias historias.

Esto hace eco en la idea de la discriminación, identidades indígenas o la búsqueda de intereses y es la escuela el lugar por excelencia para poder generar estos espacios de encuentro con quienes puedan ayudar a exteriorizar de forma gráfica y artística el pasado de cada uno, nuestras propias vivencias.

Llevar a cabo la creación de novelas gráficas como reconstrucción de la memoria en la escuela da la oportunidad de mostrarle al otro lo que nosotros hemos vivido o padecido, sobre todo si somos o creemos ser de una periferia que en ocasiones es cruel y limitante. Es tener la oportunidad de crear a partir de nosotros mismos. Para ello es indispensable trabajar con las metodologías adecuadas que nos faciliten la cercanía con los participantes. Llevar a cabo un trabajo emancipador, crítico y por sobre todo participativo.

NOVELAS GRÁFICAS EN LA ESCUELA CHILENA. CONFLICTOS Y VENTAJAS

Luego de hacer el Máster de Arte y Educación con enfoque constructorista de la Universidad de Barcelona llegué a Chile con todas las ganas de transmitir lo que había aprendido, no tenía claro si sería en alguna institución de educación superior o en colegios de secundaria.

Finalmente comencé a trabajar en una escuela pública que atendía a niños/as y jóvenes desde la pre-escolaridad hasta el último año de enseñanza secundaria, tenía por lo tanto niños/as y jóvenes cuyas edades estaban entre los 4 y los 21 años de edad.

Este colegio tenía además la particularidad de ser integrado, eso significaba que en sus aulas habían niños y niñas con dificultades motrices desde muy leves como cojera hasta niños/as con daños severos como invalidez o enfermedades degenerativas a nivel físico. Esto por un lado, mientras que por otro habían también niños y niñas con dificultades de aprendizaje, retardo mental moderado, déficit atencional, autismo, sordera, mudez, síndrome de down y parálisis mental. El Colegio también posee la mayor vulnerabilidad social de la comuna de Puente Alto, 83%, siendo además la comuna más poblada de Chile.

El desafío para mí era mayúsculo pues nunca había hecho clases en un colegio integrado y en un principio fueron las inseguridades las que jugaron en contra, pero pensar en que tenía la libertad de trabajar los temas con mayor soltura me motivaba, esto pues en el colegio la mayor preocupación era por las asignaturas que se medían con instrumentos externos (simce-psu) mientras que los ramos llamados también “blandos” no tenían gran relevancia para el equipo directivo y eso mismo hacía que una como docente precisamente de esos ramos tuviera menores restricciones al momento de hacer las clases, adaptar contenidos o dar un enfoque distinto al propuesto por el Ministerio de Educación Chileno. Era tan poca la importancia que se le daba al área artística que nunca fueron a observar las clases e incluso los documentos de planificación del área fueron extraviados por el propio director del establecimiento, también profesor de Artes Visuales.

Me encontraba en un panorama complejo.

Llegada hace pocos meses a Chile, tenía muchas ganas de hacer clases de artes visuales, y lo fui logrando con los/as estudiantes, teniendo clases con personas de 12 a 21 años y con talleres extraescolares para los/as más pequeños/as. Sus edades iban de los 6 a los 13 años.

Comencé trabajando los contenidos formales del programa del Gobierno en el colegio. Realizaba presentaciones audiovisuales, ejercicios prácticos de los contenidos y llevaba de manera relativamente tranquila las clases teniendo en cuenta las dificultades y carencias propias del colegio en el cual me encontraba. Pero a medida que pasaban los meses comencé a hacer pequeñas adaptaciones en las actividades. Cambié contenidos para contextualizarlos a la realidad de la escuela pues muchas de las propuestas planteadas por el Ministerio eran absolutamente inviables para ser

realizadas en esta escuela, que generalmente pasaban por un tema de espacio fuera de las aulas que no podían ocuparse en horario de clases, como el patio por ejemplo, pues generalmente era utilizado por la asignatura de Educación Física, clase que tenía la prioridad del espacio. Sin embargo, las mismas precariedades que se presentaban en el establecimiento permitían que una como profesora pudiera hacer de esa precariedad una oportunidad para generar aprendizajes significativos en los estudiantes. Esto implicaba un cambio en los planes oficiales de trabajo. Por esto nunca recibí un comentario del equipo directivo del colegio, aunque nunca supe si fue porque no leyeron los cambios o porque en realidad estaban de acuerdo.

Es así como comencé a integrar y a contextualizar las actividades que iban realizando en el área de artes visuales, que para muchos era el momento en que podían canalizar de alguna forma las cosas que estaban sintiendo, como adolescentes, como jóvenes trabajadores/as, como personas enamoradas etc.

Es así como uno de los contenidos del último año de secundaria se transformaría en catarsis para muchos.

La unidad de cuarto medio “Explorando lenguajes artísticos de nuestra época”, trata el contenido de “Cómic” y está planteado por el Ministerio de Educación en una dimensión del mero aprendizaje de la técnica, de la estructura que caracteriza a este tipo de trabajo. Es entonces cuando pienso cual sería la forma mas adecuada de tratar el contenido en contexto. Es ahí donde les planteo realizar un trabajo donde puedan mantener la libertad de los formatos y de tomar como referentes las estructuras del comic pero no como un absoluto. La idea es escapar a la rigidez para lograr obras mucho más libres.

El desafío: Ser ellos y ellas mismas el centro de las obras, trabajar un relato visual que guarde relación con sus propias experiencias, su vida, pasajes de ella o acontecimientos que los hayan marcado como jóvenes. El objetivo del trabajo y lo que se entregó en el documento al equipo técnico pedagógico del colegio guardaba relación con la experimentación de técnicas y creación de relatos visuales. Haciendo referencia no sólo a la materialidad del trabajo, sino también a la forma de generar el relato.

Es aquí donde recurro a obras gráficas de mujeres como Zeina Abirached, Marjane Satrapi, Aude Picault y Parsua Bashi. Grande fue mi sorpresa cuando me di cuenta de que la mayoría de los estudiantes nunca había tenido acceso a un cómic o novela gráfica, aunque luego reflexionando acerca de esta situación, la mejor forma de llevar a cabo la actividad era ver esta ausencia de familiaridad con este soporte de historias, que en estos casos particulares eran historias de vida y situaciones personales, como una oportunidad, pues así no existirían prejuicios ni modelos preestablecidos que elegir, por lo mismo intenté que luego de ver los libros sólo tomaran la idea central del contar sus relatos pero que a nivel estructural dentro de las hojas lo hicieran de la forma mas libre posible, que fueran coherentes las historias con su forma de contarlas. Por tanto el proceso de creación si bien era individual podían socializar con el resto de los compañeros por la dinámica propia de una sala de clases. De esta forma se fueron generando códigos contextualizados a su propia realidad, al entorno en el que viven, a su vida diaria, a las cosas que los identifican, los códigos con los que se comunican y eran ellos ahora no sólo los que los utilizarían sino también los que los producirían, materializados en relatos visuales de soporte y materialidad libre.

Es aquí donde comenzó la producción de cultura visual. Códigos, imágenes, diálogos, miradas y relatos.

OBJETIVOS

Plantear una problemática de autoconocimiento mediante una actividad de relativa simpleza en los recursos materiales pero de gran riqueza para el encuentro consigo mismos/as, una indagación por los pasajes mas importantes de nuestras vidas, situaciones que nos han marcado y que sin duda han ido marcando la personalidad, los miedos y los prejuicios de cada uno de los integrantes del grupo curso.

Propiciar espacios de creación donde se pueda trabajar sobre temas de intereses particulares de los adolescentes.

Creación autónoma.

METODOLOGÍAS

Todo este trabajo está cercano a las metodologías biográfico-narrativas, de indagación, que se plantean sobre todo al momento de trabajar con personas y con relatos que no habían salido a la luz anteriormente por diversos factores, la premura de las clases o la falta de cercanía docente para abordar temas complejos sobre todo en edad adolescente donde muchas veces generan rechazo con todo aquello que sea parecido a si, ya sea en apariencia o convicciones, dejando fuera también a quienes son sus guías de clases, los/as profesores.

Todo esto contextualizado a la clase de artes visuales donde los estudiantes se abren a una expresión gráfica libre, donde utilizaron los procesos de construcción del arte contemporáneo, fusionando imágenes y textos personales que propicien la aceptación de las historias de vida, asumiendo sus propias experiencias.

MARCO TEÓRICO

NOVELAS GRÁFICAS O CÓMIC: TODOS A LA ESCUELA

Cuando se habla de Cómic o novela gráfica muchas veces nos parece estar hablando de lo mismo, y para algunos es así, pero también hay quienes marcan distancias señalando que la novela gráfica es una natural evolución de los cómic, tomando en cuenta que estos últimos han tenido un camino histórico de cambios que incluye el tebeo infantil, las tiras humorísticas de los periódicos, comic de seres con súper-poderes entre otros. Tomando el término evolución como un aumento de variedad en la oferta y giros en el trabajo literario, no necesariamente como la perfectibilidad de las primeras obras gráficas, que a estas alturas se erigen como “clásicas”. Pero es necesario mencionar que el cómic nace como un elemento de evasión tal como lo serán también la televisión o el cine. Actualmente estas etiquetas se han ido desvaneciendo y fusionando con otras características cercanas a la enseñanza o la cultura.

Se partía del supuesto de “ser un medio dirigido casi exclusivamente hacia un público infantil o infantilizado, actuando como un rígido corsé que limitaba su desarrollo” (Gálvez, 2008, 71). Con el tiempo el cómic ha ido ganando terreno y evidentemente fue, como fenómeno natural, eliminando el prejuicio de inutilidad que le envolvía y fue cada vez más provechosa su característica de medio masivo y de fácil acceso. La afirmación de José Luis Cantero señala este aspecto:

El cómic, como lenguaje que se multiplica mecánicamente, tiene una posibilidad de alcance masivo, y como tal, llega a grandes sectores de público (...) ha podido conservar, guardar y es asequible a la observación por parte de sectores generacionales distintos (...), pero que parti-

cipan de una cultura cíclica masiva que constantemente está reencontrando la forma (Cantero, 1993, 23).

Todo esto fue logrando que el cómic se haya ido reinventando a través de la historia en relación a los acontecimientos sociales y a la maduración de los lectores. La novedad se presenta cuando este formato, considerado infantil o de temáticas adolescentes traspasa la frontera de intereses a nivel generacional y logra captar el interés de los más adultos. Es así como nace la necesidad de contar lo que nos está pasando, no sólo a nivel personal o introspectivo sino que poniendo eso también en relación con el entorno social.

En los setentas los cómic comienzan a dar algunos pasos en relación a este tipo de relato, tal como señala Eisner: “No fue hasta que llegaron los cómics underground, en los setentas, cuando la gente empezó a hacer lo que yo considero literatura, por haber tratado sobre temática social real por primera vez” (Eisner, 2005, 43).

Pero el giro definitivo se da con el primer trabajo considerado como novela gráfica: “Maus” obra de Art Spiegelman que nace a partir de la necesidad de contar la experiencia de su padre en un campo de concentración nazi. El autor lo hace como una forma de luchar contra el olvido del dolor de la segunda guerra mundial y como una forma también de reencontrarse consigo mismo, a través de la dolorosa experiencia de su progenitor. Las primeras publicaciones de este trabajo fueron realizadas en el año 1972 en la revista *Funny animals* y en otras publicaciones underground.

El tiempo fue pasando y fue cada vez más común la utilización de la novela gráfica para dar testimonios de vida, y no es casual que las más importantes obras sean de autores enfrentados a situaciones límite, o personas que permanecían, no por voluntad, en los márgenes de la sociedad. Por esto se considera que “Maus” es el punto de partida y una de las obras íconos de este tipo de trabajo, pero sin duda, el verdadero despegue vendría con “Persépolis” de Marjane Satrapi, una joven iraní que se ve enfrentada a la revolución islámica y a la represión extrema, en contraposición a los valores familiares de tendencia más liberal.

A estas alturas, el comic fantástico había cautivado a millones de adolescentes, pero es la novela gráfica la que se presenta como un verdadero imán para los adultos. Personas que en otros tiempos nunca hubieran tomado un cómic ahora lo están haciendo gracias, básicamente al giro narrativo que tuvieron estas obras, mucho más próximos a relatos reales o cercanos a ella.

Desde aquí se pueden mencionar algunos puntos clave de la novela gráfica. Lo principal es que tratan temas muy cercanos al drama, historias de vida y generalmente en una sola edición o entrega se puede resolver toda una trama, es por ello también que su formato es mucho más cercano a un libro de literatura, tomando distancia del formato de revista de publicación mensual. Es fundamental el desarrollo literario de este tipo de obras, donde el énfasis está en las reflexiones en relación a lo relatado.

El dibujo de la novela gráfica tiene algunos rasgos muy identificables que ayudan a su caracterización. Son ilustraciones generalmente en blanco y negro para centrar la atención en el relato pero siempre manteniendo diálogo entre ambos. Decimos que el dibujo es generalmente en blanco y negro porque también hay autoras que trabajan la utilización de colores planos y muy tenues como ocurre en la obra de Parsua Bashi “Nylon Road”.

La novelas gráficas autobiográficas muchas veces logran la identificación del lector pues se pueden encontrar con situaciones a las que nosotros mismos nos hemos visto enfrentados, porque, si bien,

la mayoría de las veces son temas muy personales, incluso íntimos, son también temas universales, como la migración, la diferencia o los conflictos religiosos, centrándose generalmente en situaciones relacionadas con estos temas para generar códigos reconocibles que ayuden a la identificación de quién lee.

En otro punto y aunque en la actualidad se siguen usando viñetas, ya la forma de trabajar el texto con la imagen es de forma libre, sobre todo si es autobiográfico, donde algunos se acercan más a un diario de vida o cuadernos de esquemas más que a un formato cómic tradicional.

En otro punto y como señalé antes, muchas de estas obras tocan temas autobiográficos o mejor dicho auto-etnográficos, dando luces de lo que pudieron ser pasajes de la historia pero desde una perspectiva más cercana, en primera persona, teniendo de esta forma la posibilidad de conocer los discursos oficiales de un hecho pero también las versiones menos escuchadas, las que se traspasan de boca en boca y que en ocasiones ni siquiera llegamos a conocer. De eso se tratan las novelas autobiográficas, nos ofrecen un viaje por sus propias historias, algunas prohibidas por sus sociedades, una bocanada de aire para sus autoras.

Para algunos pueden incluso ser una especie de exorcismo, de limpieza, contar lo que llevaban en secreto y que ahora relatan al mundo occidental como se vivía en sus países por ejemplo, esos que aman pero que a la vez dejan para vivir tranquilas, sin represiones y decidiendo por ellas mismas.

NOVELA GRÁFICA DE MUJERES: 3 HISTORIAS DE INMIGRANTES

Luego de conocer cuáles son, a grandes rasgos las características de la novela gráfica, tres autoras fundamentales son Marjane Satrapi, Parsua Bashi y Zeina Abirached, coincidentemente mujeres, no occidentales e inmigrantes.

Se podría hacer la pregunta de por qué estas mujeres y no otras, y no se busca crear un ranking de novelas gráficas ni mucho menos. Uno de los puntos por los que decidí tomar a estas tres autoras fueron los puntos de convergencia que tenían entre sí, historias de vida muy parecidas, en países en conflicto y que de una forma u otra han llegado a Europa y han contado sus historias. Sin duda una historia recurrente pero nunca contada de esta forma.

La primera fue Marjane Satrapi, una joven iraní nacida el año 1969 en Rasht (Irán). Se forma en un colegio francés hasta que la envían a estudiar a Viena, desde aquí no acaba su periplo entre Europa e Irán. Con su obra “*Persépolis*” marca el inicio del gran destape de la novela gráfica femenina que tuvo cuatro partes entre el año 2000 y 2003 pero que luego sería editado en una sola gran entrega, convirtiéndose en el gran referente del género, donde narra toda su vida bajo el régimen islamista bajo el alero de una familia de pensamiento progresista.

Con esto se da a conocer su propia historia y sin duda la de la situación de la mujer en su país, tema no menor considerando que las mujeres eran castigadas por no llevar velo o censuradas a la hora de dar su opinión, relegadas siempre a un segundo plano continuamente por detrás del hombre y en inferioridad de condiciones a todo nivel.

Por su parte Parsua Bashi vive una situación similar. Nace en Teherán en 1966 viviendo cosas muy parecidas a las de Satrapi (en la página 114 de su obra “*Nylon Road*”, la autora hace una cita a *Persépolis*, donde ella se dibuja a sí misma leyendo la obra de Satrapi), evidentemente no historias

idénticas pero con el gran telón de fondo de la revolución islámica de 1979 y el vivir en la misma ciudad. A esta vida en Irán, Bashi suma experiencias en Suiza, una separación matrimonial y una hija que no ve crecer.

Podría pensarse que de alguna forma ambas obras son lo mismo, y no es extraño escucharlo desde la crítica pero sin duda los puntos de similitud no implican una copia.

Los estilos de expresión gráfica son absolutamente diferentes, tocando temas particulares de sus vidas pero universales a la vez. Bashi logra desarrollar de manera muy atractiva el juego entre si y sus “otros yo” (ella misma en distintos periodos de su vida en Teherán) con las que va conversando a través de la historia. Parsua escapa a la utilización del blanco y negro pues utiliza también el color, aunque muy tenue, logrando un dibujo expresivo y atractivo que coordina perfectamente con los diálogos. Todo su trabajo es contado desde Europa y lo que ocurre en su país de origen lo narra a modo de racconto hasta el inicio de la revolución islámica y la guerra entre Irán e Irak, llegando a contar situaciones extremas como la obligatoriedad del uso del velo, no hacerse acompañar por hombres que no fueran un pariente o el esposo o la censura en los libros de arte.

No busca una narrativa preciosista, sólo busca contar su historia, una autoetnografía recurrente para las mujeres iraníes pero que muy probablemente pocas han contado de esta forma.

En algún sentido Bashi y Satrapi son muy próximas en su forma de construir el relato en cuanto ambas trabajan el desarrollo de sus vidas para hacer sus obras, mientras que Zeina Abirached en “El juego de las golondrinas” recuerda un hecho puntual de su vida en Beirut para desarrollar la historia. Todo transcurre en la ciudad pero principalmente en un lugar específico de una casa, donde todos se juntan para acompañarse y hacer más llevadera la amenaza de los bombardeos por las noches. Cuenta con varios personajes lo que le da dinamismo al relato, mostrando los distintos puntos de vista de una misma situación. La espera por los padres de Zeina junto a su hermano y una serie de vecinos, dan lugar a conversaciones interminables, tan interminables como la espera de los pequeños hijos del matrimonio Abirached. Todo esto llevado al papel en blanco y negro con una gran riqueza en cuanto al diseño, pues cada personaje es un mundo de detalles.

A pesar de la enorme sombra de la obra de Marjane Satrapi y que muchos podrían ver como algo negativo en cuanto desde ahí muchos consideran meras “copias” las obras posteriores, en este caso podemos encontrar algunas características atractivas muy destacables entre las tres autoras y creo que la más importante son los grados de conexión que podemos llegar a sentir con cada una de las entregas.

Con estas tres mujeres no se puede más que sucumbir a sus obras sin poder evitar sentirnos absolutamente identificados con sus trabajos, no en cuanto obra artística, sino que como narrativas auto-etnográficas, logrando una empatía total con sus novelas gráficas, una aprobación de la diferencia de la que también podemos ser parte, con algunos matices pero con temas universales, donde la obra, muchas veces pasan a ser de todos quienes la ven y todos pasan a tener el derecho de decidir y opinar sobre ella.

Eso ha pasado, con estas 3 autoras, logramos apropiarnos de la obra y darle una re-lectura con nuestras propias historias de vida, transformando esos relatos en una fuente de evocación de mi propia etnografía.

Nací en el año 1983, después de 10 de años del golpe militar de Augusto Pinochet. Se podría decir que sólo viví 7 años de dictadura, pero sin duda fueron años cruciales pues a pesar de mi edad, viví el conflicto desde cerca en una familia que prefería mantenerse en silencio cuando comenzaban las discusiones políticas, carácter que incluso hasta hoy marca a Chile. La dictadura militar dividió al país en dos, ahora de forma moderada pero con profundas grietas en el carácter de la gente, hasta el día de hoy mi abuela nos prohíbe hablar fuerte, llamar la atención en lugares públicos o estar en desacuerdo con la opinión de una persona que no conocemos mucho. Una sociedad llena de prohibiciones y miedos. En este punto la libertad de expresión deja de ser un concepto viable para las sociedades sometidas. En Chile más de 3.000 personas murieron por estar en contra del régimen militar.

Estas situaciones se conectan directamente con la de vivir en un país islámico extremo con las privaciones y medidas que conlleva para obligar a la población a hacer lo que ellos consideran como lo correcto.

Por otra parte los viajes migratorios a Europa de estas tres artistas conectan nuevamente con nuestras historia de vida, quizás no en un punto tan extremo como el de salir de sus países por estar en medio de un conflicto interno, pero si como la posibilidad de conectarse con el mundo, viviendo la discriminación, quizás no como una mujer que viaja desde Irán o El Líbano.

Parece prioritario que las personas, al leer una novela gráfica sientan cierta identificación o empatía con la obra, pues si se piensa a nivel educacional puede llegar a ser una buena estrategia para generar un trabajo introspectivo importante, pues es habitual escuchar a los profesores que se dan cuenta de que hay cosas que se escapan de las manos por falta de conocimiento en metodologías y estrategias atinentes.

En el caso de las mujeres y el cómic podemos pensar inmediatamente en la identificación de las minorías, grupos que permanecen en los márgenes de las sociedades, siendo en este caso puntual el trabajo con niños y niñas que se verán reflejados en las obras de estas artistas, tal y como lo señala la cultura visual al plantear que “la reflexión y las prácticas en torno a las maneras de ver y visualizar las representaciones culturales, y en particular, las maneras subjetivas e intrasubjetivas de mirar el mundo y a uno mismo” (Hernández, 2007, 21) pensando que para aprender no sólo estaremos pendientes de nuestro desarrollo cognitivo, sino también de nuestro desarrollo emocional, pensando en un ser integral, y como profesores/as trabajar con los niños/as y adolescentes pensándolos/as como tal, teniendo conciencia de sus cargas, preocupaciones e intereses, permitiendo que mediante sus creaciones sean un poco mas libres.

Como señala Simone de Beauvoir las mujeres podemos hacer lo que queramos con nuestras vidas, de ninguna manera debemos sentirnos determinadas por el cuerpo y menos por la biología. Como mujeres somos seres de pensamiento y libertad. Y eso fue precisamente lo que han hecho Satrapi, Abirached y Bashi, liberarse y dar vida a sus novelas gráficas como mujeres libres, en países diferentes a los que las vieron crecer, pero sin olvidarse de ello, es por eso que están en constante movimiento entre, Irán, Líbano y Europa. Construyen hacia el futuro sin dejar de lado su pasado y muchas veces el doloroso presente. Y son estos valores los que en la escuela toman relevancia, siempre que consideremos las propias experiencias como centrales al momento de aprender, “dejando de ser la acción de un yo epistémico (el sujeto del conocimiento racional) para pasar a ser una aventura del yo empírico (el sujeto portador de experiencia)” (Hernández, 2007, 37).

REFLEXIONES FINALES

Siempre es positivo generar nuevas formas de acercamientos a los/as jóvenes, ya sea en las escuelas o centros de formación general, y no sólo para generar aprendizajes cognitivos, sino también para generar autoconocimiento, sobre todo en situaciones complejas de inmigración, pertenencia a minorías sociales o marginalidad. El cómic de 3 mujeres que permanecen en los márgenes de la sociedad, propicia esta cercanía e impulsa a trabajar de la misma manera. Narrar nuestras propias auto-etnografías y generar una fuga de lo que muchas veces cargamos durante nuestras vidas y que no sabemos cómo exteriorizar. La novela gráfica es una forma de hacerlo.

El hecho de que sea de mujeres con infancias difíciles logra una inmediata identificación, propiciando un trabajo fluido, natural, ameno e indudablemente atractivo, lo que facilita el trabajo tanto para los profesores como para los propios estudiantes, y decimos esto último desde el doble rol de profesores-estudiantes.

Pensando en un desarrollo introspectivo y de reencuentro con ese un yo interno quizás anulado por las experiencias recientes, vale decir que el trabajo gráfico a desarrollar es de absoluta libertad, cada cual desarrolla su obra en cuanto sienta o intuya como debe ser, teniendo referentes claros en las tres autoras trabajadas, y debe ser así pensando en que este trabajo puede llegar a ser incluso sanador, por tanto la autorregulación es la forma más adecuada de trabajar, y nos referimos a esto no como una forma de libertad absoluta sino como una forma en que el profesor guía el trabajo y cada estudiante se desarrolla en base a esas primeras instrucciones en su obra personal.

El trabajar con mujeres artistas, pertenecientes a las minorías ya con el hecho de haber nacido mujeres, hace pensar en la importancia de mirar al otro, en aceptar la alteridad como parte también de nuestras propias vidas y aunque pensamos en la otredad siendo parte también de ella creemos que el hecho de que ahora se tomen en cuenta esas otras voces, nos ayuda también a aceptarlas. Es un constante fluir de experiencias y aceptaciones mutuas, quizás en muchos casos no llegando a la identificación pero sí logrando el respeto en todos los sentidos posibles.

Realizar un trabajo de desarrollo auto-etnográfico mediante una novela gráfica puede llegar a ser una gran estrategia no sólo en las áreas artísticas sino que también en talleres de desarrollo personal y jornadas de integración, todo teniendo conciencia del rol de los profesores y monitores: son guías y no la voz absoluta de lo que se realiza, por tanto es importante dejar los espacios para la introspección y reflexión en relación al contar sus historias de vida.

El hecho de trabajar con grupos, implica también tener el valor de mostrarle al otro mi intimidad, de lograr un diálogo y una empatía con el que tengo al lado.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- ABIRACHED, Z. (2008) *El juego de las Golondrinas*, Madrid: Ed. Sinsentido.
- BACHI, P. (2009) *Nylon Road*, Barcelona: Norma.
- CANTERO, J. L. (1993) *El cómic: Plástica y estética de un arte figurativo y cotidiano*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- De BEAUVOIR, S. (2005) *El segundo Sexo*, Cátedra: Madrid.
- EISNER, W. y MILLER, F. (2005) *Eisner/Miller*, Barcelona: Norma.
- GALVEZ, P. (2008) *De los Superhéroes al manga: El lenguaje en los cómics*, Barcelona: Centre d'estudis i recerques social i metropolitanas-Universitat de Barcelona
- HERNANDEZ, F. (2007) *Espigador@s de la cultura visual*, Barcelona: Octaedro.
- SATRAPI, M. (2007) *Persépolis*, Barcelona: Norma.
- SPIEGELMAN, A. (2009) *Maus*, Barcelona: Reservoir Books.

SABERES DE LOS JÓVENES EN LA PRODUCCIÓN/USO DE LA CULTURA VISUAL

RICARDO REIS

La primera pregunta que me invitó a plantear el tema de esta mesa de debate fue, por cierto, la más obvia: ¿cuáles son esos saberes? No esperaba encontrar respuestas directas y exhaustivas a esta pregunta, sino conocer a través de estos textos distintos modos de investigar esos saberes con l@s jóvenes. En buena medida se ha cumplido mi expectativa y a partir de estos trabajos, que ahora podéis leer en este apartado de la publicación, es posible conocer distintos modos de investigar con jóvenes y de ver cómo ha sido construido este conocimiento por la academia. En la lectura de los textos presentados emergen tres temas que, por su repetición o relevancia en los discursos, tienen según mi parecer especial interés: a) el aprendizaje; b) el contexto y el enunciado para la producción de la Cultura Visual (CV); c) el uso de las tecnologías y la creación de subjetividades. Articularé este pequeño texto introductorio en torno a estos tres puntos y a otro que enfoca sobre un campo más epistemológico.

Lo que planteo se centra en los textos que van a poder leer a continuación. A menudo escribo palabras o frases usadas por los diferentes autores, intentando articular las ideas que transcurren en los textos. Desde ellos, y sobre cada uno de estos puntos, lanzo preguntas para que los lectores puedan posicionarse y activar procesos de reflexividad en sus prácticas y en la investigación.

SOBRE EL APRENDIZAJE

Aunque el tema del apartado sea los *saberes de l@s jóvenes* la mayoría de los textos hablan de cómo l@s jóvenes realizan los aprendizajes. Sin embargo, no queda claro cuáles son, en realidad, los saberes asociados a la producción y uso de la CV.

Se dice que l@s jóvenes no muestran interés por los aprendizajes escolares y que reconocen que la escuela es un lugar de encuentro y de intercambio (Imanol et al.), tal como lo es el espacio público (Natalia Calderón), y que el modelo educativo en el aula está lejos de la realidad (Jordi Pallarés). Recorriendo los textos de este apartado se puede leer que el aprendizaje se hace hoy de distintas formas: por medios colaborativos (Imanol et al.; David Mascarell); en entornos difusos y desformalizados (Imanol et al.); o bien de manera autónoma, autodidacta e inmediata. En este caso el aprendizaje no sería el resultado de un proceso, sino una solución inmediata a un problema y/o la búsqueda de una respuesta a una duda (Imanol et al.; Jordi Pallarés); muchas veces basada en la imitación y en el contagio (Imanol et al.; Jordi Pallarés); a través de las tecnologías (Santiago Álvarez; David Mascarell; Jordi Pallarés); y en distintos lugares: desde la escuela (Imanol et al.; Santiago Álvarez; David Mascarell; Jordi Pallarés; Estefanía Sanz y Pablo Romero; Ricardo Reis) a los espacios públicos (Natalia Calderón). Unos lugares que es necesario mapear para conocer cuándo, dónde y bajo cuáles circunstancias se identifican l@s jóvenes como aprendices (Rachel Fendler).

Bajo este planteamiento puede ser importante reflexionar sobre qué impacto tienen (o pueden tener) estos distintos modos de aprender (más allá del modelo tradicional de la escuela) en la producción y uso de la Cultura Visual por l@s jóvenes.

SOBRE EL CONTEXTO Y EL ENUNCIADO PARA LA PRODUCCIÓN DE CULTURA VISUAL

En los distintos textos se consideran l@s jóvenes como productores de CV, aunque no dejan de mirarlos también como consumidores y de reflexionar sobre el modo como eso les puede influenciar. Sin embargo, dos de los trabajos colocan una interrogante sobre si l@s jóvenes son en realidad productores de CV (Imanol et al. y Ricardo Reis). Esta interrogante está basada en los primeros resultados de las investigaciones en curso, en los cuales se está percibiendo que l@s jóvenes no siempre se presentan como autores/productores de CV.

A este respecto, me parece que hay que tener en cuenta dos puntos: el contexto de la producción y el enunciado que presentamos a l@s jóvenes. El contexto, porque la mayoría de las aperturas se refiere a un contexto escolar (Imanol et al.; Santiago Álvarez; Jordi Pallarés; Estefanía Sanz y Pablo Romero; Ricardo Reis); el enunciado, porque en la mayoría de los proyectos descritos se pide a l@s jóvenes que produzcan algo a partir de un enunciado o una “tarea encomendada” (Santiago Álvarez; David Mascarell; Estefanía e Pablo Romero; Ricardo Reis), aunque pueda no ser muy dirigida.

De todos modos, se apunta que l@s jóvenes también producen CV por sí mismos (sobre todo fuera del contexto escolar) y que documentan sus vivencias, las comparten, hacen de reporteros de lo cotidiano, crean una imagen de sí en las redes sociales, hacen suyo el espacio público, y lo pueden hacer por distintos motivos como narcisismo, exhibicionismo, entretenimiento, para crear vínculos entre iguales, o por motivos estéticos (Imanol et al.; Jordi Pallarés; Natalia Calderón; Ricardo Reis), sin embargo todavía queda la impresión de que no conocemos muy bien este aspecto.

Me parece que las producciones que conocemos de l@s jóvenes son objeto de un proceso de escolarización, donde está muy presente el concepto de infancia escolar (Estefanía Sanz y Pablo Romero), y que intentamos saber cómo es la producción/uso de la CV dándoles un enunciado: “¡haz esto!”. L@s jóvenes dicen que no se sienten productores y que el origen de sus imágenes es su imaginación y no los medios, la industria o la escuela, a la que no contemplan siquiera como una posible estrategia para saber más (Imanol et al.).

Me parece que queda en evidencia que l@s jóvenes no tienen claro (tampoco creo que lo puedan tener) el papel de los medios y de la industria del consumo, del entorno escolar y del enunciado que se les presenta en la construcción de su imaginario y en su producción/uso de CV.

Bajo este planteamiento importa reflexionar sobre de qué forma las producciones de l@s jóvenes son influidas por:

- a) el uso y consumo (que puede ser no consciente) de artefactos de la CV producidos por la industria y por los medios;
- b) por el entorno escolar (donde está muy presente el concepto de infancia escolar), y
- c) por el enunciado que el profesor/investigador proporciona a l@s jóvenes para la producción

SOBRE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS Y LA CREACIÓN DE SUBJETIVIDADES

Sabemos que el uso de las tecnologías es, por sí mismo, una motivación para l@s jóvenes, pues la tecnología es cada vez más ubicua, la manejan con facilidad y permite a l@s jóvenes una expresión estética cercana (Jordi Pallarés; David Mascarell). Sin embargo, hay que tener en cuenta que no por tener disponible la tecnología l@s jóvenes dominan su lenguaje y son técnicamente competentes

para usarla (Ricardo Reis). El uso de las tecnologías necesita de técnica y muchas veces los proyectos que usan la tecnología dedican parte de su tiempo a la enseñanza de la técnica (véase el proyecto del que nos habla Santiago Álvarez). L@s profesor@s no manejan tan bien la tecnología y tienen prejuicios sobre su uso en la clase (David Mascarell), lo que no deja otra alternativa a l@s jóvenes que no sea aprender a manejarla fuera de la escuela.

Las imágenes y los artefactos, pero también el modo como las miramos y a través de qué tecnología lo hacemos, tienen poder sobre el cómo nos relacionamos y construimos nuestra subjetividad (Natalia Calderón). Sabemos que, en general, la escuela no valora los saberes que l@s jóvenes adquieren fuera de ella. Esto es sobre todo un problema pedagógico, ya que así se ahonda más el vacío entre el dentro y el fuera de la escuela. En este espacio de nadie l@s jóvenes construyen su subjetividad, su modo de ser y de relacionarse con el entorno, con los otros, con las imágenes y artefactos visuales.

Bajo este planteamiento importa reflexionar sobre qué tipo de relaciones construyen l@s jóvenes con algo/alguien; qué mirada es la suya y qué subjetividades crean cuando su relación/mirada es mediada sobre todo por la tecnología que dominan.

SOBRE QUE APORTA LA INVESTIGACIÓN A LOS JÓVENES Y A LA ACADEMIA

Hay otra cuestión que, derivado de la lectura de los textos, se centra en un ámbito más epistemológico y sobre la cual me parece importante reflexionar: ¿qué está aportando de nuevo a l@s jóvenes y a la academia la investigación en este campo?

Lo planteo así porque me llamó mucho a la atención la dificultad de l@s jóvenes con la expresión “Cultura Visual” (Imanol et al.). Pensé que esto pasa porque la academia puede estar hablando una lengua que l@s jóvenes no entienden. Busqué otros conceptos que puedan ser difíciles para ellos: “Cultura Visual Global” y “infancia escolar” (Estefanía Sanz y Pablo Romero), “narración colectiva” (Natalia Calderón), “cartografías sociales” (Rachel Fendler), “alfabetismos visuales” (Ricardo Reis), o “perspectivas críticas” (Natalia Calderón, David Mascarell, Jordi Pallarés, Estefanía Sanz y Pablo Romero). Ciertamente habrá algunos más en los textos. Para nosotr@s, como investigador@s o profesor@s, está claro que la investigación es necesaria e importante. La investigación y los proyectos que hacemos en distintos contextos se hacen con el objetivo de emancipación y empoderamiento de l@s jóvenes, intentando insuflar en ellos capacidad de reflexión y acción. Sin embargo, si bien la investigación nos aporta muchas novedades y siempre es muy bien intencionada, hay que pensar a quién interesa la información que producimos.

Bajo este planteamiento importa reflexionar sobre ¿qué importan a l@s jóvenes nuestras investigaciones, tanto si investigamos con ellos y no solo sobre ellos? ¿Al final van a conocer más de ell@s mism@s o estamos solo creando una identidad de un grupo de sujetos para una audiencia que no los conoce?

Seguramente el lector buscará (y por cierto encontrará) otras conexiones y otros modos de leer y de posicionarse ante los textos que hacen parte de este apartado. El punto de vista bajo el cual planteé las preguntas anteriores es solo uno entre los muchos posibles. Lo importante para mí, que tengo la responsabilidad de introducir el tema, es, como he explicado antes, que cada uno pueda activar procesos de reflexividad en sus prácticas y en la investigación que desarrolla.

¿JÓVENES PRODUCTOR**S* DE CULTURA VISUAL? REFLEXIONES EN TORNO A LOS RESULTADOS DE UN CUESTIONARIO

**IMANOL AGUIRRE, AMAIA ARRIAGA, IDOIA MARCELLÁN BARAZE, ILARGI OLAIZ
Y LANDER CALVELHE**

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA / NAFARROAKO UNIBERSITATE PUBLIKOA

RESUMEN

Este artículo presenta los primeros datos analizados del proyecto “*Jóvenes como productores de cultura visual: competencias y saberes artísticos en la educación secundaria*” financiado por el Ministerio de Innovación y Ciencia (EDU2009-13712). Estos datos a los que hacemos mención han sido recogidos a través de un cuestionario realizado por 786 adolescentes, de entre los 15 y los 19 años, de diferentes centros escolares de todo el estado español. El cuestionario fue diseñado con la intención de recoger información sobre tres aspectos diferentes:

- ¿Cuál es el perfil general de la juventud como productora de cultura visual?
- ¿Cuáles son las circunstancias en las cuales esta producción se realiza y cómo es valorada por ell*s?
- ¿Cuál es la relación entre los aprendizajes escolares y su producción de cultura visual?

Una inesperada mayoría de l*s jóvenes encuestad*s dijeron usar la fotografía y muy poc*s quienes realizaban graffiti, cómic o diseños web a pesar de ser estas prácticas comúnmente relacionadas con los intereses juveniles. Fue también la mayoría quienes informaron de que el origen de sus imágenes era siempre o casi siempre su propia imaginación y una minoría la que lo asignaban a las imágenes de los media. Punto, éste último, sorprendente ya que la fotografía es la actividad más popular, como una forma de compartir y registrar sus cotidianidades, además de que dicen que sus comienzos en la actividad se da en contratos no formales, normalmente entre amigos, pero no darse cuenta del aprendizaje colaborativo.

La principal hipótesis del proyecto fue confirmada: la educación secundaria no tiene en cuenta cómo la juventud está conectando con los saberes dentro y fuera de las aulas, particularmente aquellos relacionados con las competencias artísticas y las experiencias estéticas (Birbili, 2005; Hargreaves, Earl and Ryan, 1998). Y un nuevo aspecto fue confirmado: la juventud no espera ningún tipo de apoyo o interés por parte del profesorado y un amplio sector piensa que es mejor así.

Palabras clave: jóvenes, cuestionario, cultura visual, educación secundaria.

ABSTRACT

This article presents the first analysed data from the research project “*Youth as Visual Culture Producers: Artistic Skills and Savoir in Secondary Education*” financed by the Spanish Innovation and Science Ministry (EDU2009-13712). The data has been gathered using a questionnaire that was answered by 786 teenagers, ages 15 to 19, from schools all around Spain. The questions were designed to get information about three different aspects:

- Which is the general picture of the Youth as Visual Culture producer?
- Which are the circumstances in which their Visual Culture production takes place and how do they value them?
- Which is the connection between school learning and their Visual Culture production?

We have found that an overwhelming majority of the inquired teenagers uses photography and very few are into graffiti, comic or web designing despite these have been commonly understood to be youth's interests. Most of them inform that the origin of their images relays always or very often on their imagination and very few on media images. This is surprising as photography is the main activity of the majority and is used as a way of sharing and keeping record of their everyday lives. In addition we found that non-formal contexts are mostly where they start producing images, usually among friends but unaware of collaborative learning.

The main hypothesis underneath the project was also confirmed: secondary education does not take into account how teenagers are connecting with *savoirs* in and outside school, particularly those involving artistic skills and aesthetic experiences (Birbili, 2005; Hargreaves, Earl and Ryan, 1998). And a new insight has been added: teenagers do not expect any encouragement or interest from their teachers and some of them think it is better that way.

Key words: youth, visual culture, questionnaire, secondary education.

SOBRE NUESTRA INVESTIGACIÓN

La pregunta que nos concita en estas jornadas, junto a la que da título a esta comunicación, tienen su origen en la constatación de que, por lo general, cuando se investiga sobre la relación de l*s jóvenes con la cultura visual, se suele hacer tomando a ést*s en su rol de consumidores, pero pocas veces se les ve como productores de la misma. En una investigación anterior (Aguirre, 2006), ya pudimos observar la importancia que la generación de imágenes y significados o relaciones vinculadas a ellas tiene entre l*os jóvenes. Pudimos tomar conciencia, además, de que atender a su rol como productores culturales contribuye a abrirles un espacio como sujetos en la habitual consideración de los jóvenes como objetos de la investigación pedagógica (Giroux, 1995). Es por ello que nos propusimos indagar específicamente sobre esta cuestión.

Para desarrollar nuestro estudio pusimos en marcha el proyecto de investigación “*Jóvenes productores de cultura visual: Competencias y saberes artísticos en educación secundaria*” (EDU2009-13712). Se trata de un proyecto que busca indagar sobre los saberes que los jóvenes ponen en juego en su actividad como productores de cultura visual y en el tipo de competencias a los que dichos saberes van asociados. La primera fase de este estudio consistió en pasar un cuestionario, durante el curso 2010-2011, que fue contestado por 786 jóvenes de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato de diferentes centros escolares de todo el estado español.

La focalización en el entorno escolar respondía a dos motivos:

- Una cuestión meramente logística, dado que el universo a explorar es el de l*s jóvenes en edad de estar escolarizad*s en la enseñanza secundaria, parece que el acceso lógico a ell*s sea a través de los centros educativos.
- Porque está investigación ha querido prestar especial atención al estudio del tipo de relaciones que se establecen entre los saberes (Charlot, 2003; Hernández, 2011; Martín Barbero, 2003) que usan l*s jóvenes en su actividad como productores de cultura visual y los saberes escolares.

Desde el inicio del trabajo, la práctica de la reflexividad (Macbeth, 2001), como elemento consustancial de nuestra investigación, nos ha situado inmediatamente, entre otros, ante dos problemas. El primero de ellos, la dificultad para encontrar un término que no tuviera las connotaciones fordistas que tiene el término “productor” y, en consecuencia, la necesidad de abordar la investigación sin reproducir el viejo esquema modernista de división de lo sensible que separa productor-creador de espectador-receptor-consumidor¹.

El segundo, vinculado al primero, es que en las entrevistas que mantuvimos con algún*s jóvenes para que colaboraran con nosotros en la validación de una propuesta para elaborar definitivamente el cuestionario, nos sugirieron que cambiáramos el término “cultura visual” por el de “imagen”, ya que el primero les resultaba completamente incomprensible (Aguirre et al., 2011).

De modo que nos hemos visto en la necesidad, a falta de otro término mejor que concretara nuestro objeto de investigación, de adoptar como estrategia metodológica (nunca conceptual) el término “productor” para referirnos a lo producido por l*s mism*s jóvenes, incluyendo en este rango de

¹ Justamente para salvar esta distancia, insostenible en el ámbito de las prácticas culturales actuales, Alvin Toffler propuso el término “prosumidor”. Compartimos la intención de Toffler, pero a efectos de identificar con precisión el campo de nuestra investigación este término no resulta útil.

materia observable, tanto los artefactos por ell*s elaborados como los significados, prácticas de distribución, saberes que ponen en juego o relaciones a las que tales artefactos y prácticas dan lugar.

A este respecto, el presente artículo tiene como objetivo mostrar algunos de los resultados que nos han aportado los análisis de las respuestas l*s jóven*s encuestad*s dieron al citado cuestionario y señalar los primeros indicios (Sebeok & Umiker-Sebeok, 1987) a los que tales datos apuntan.

RESULTADOS:

SOBRE LA PRODUCCIÓN DE IMÁGENES Y SUS REFERENTES

Para nuestra sorpresa, uno de los primeros datos que hemos podido extraer de las respuestas que nos ha ofrecido esta encuesta es que no se puede afirmar que l*s jóvenes sean grandes productores de imágenes y artefactos visuales, tal y como pudiera deducirse de la imagen de la juventud actual que nos presentan con frecuencia los medios o de lo que dicen al respecto algunos estudios (Hernández, 2007; Kaare, 2008; Martín Barbero, 2005; Nyboe, 2008; Lange & Ito, 2008)².

Los datos son bastante llamativos: Sólo el 5% de l*s encuestad*s afirma diseñar páginas web, el 4% dice realizar graffitis y el 3% cómics³. Estos datos, están sorprendentemente, por debajo de quienes dicen dedicarse a tareas tan tradicionales como pintar en lienzo (el 7%) o a otras como la animación (9%). En todo caso, todos los datos indican un índice de actividad muy bajo en este tipo de tareas habitualmente asociadas al perfil de la juventud actual. En contraste, en nuestra encuesta se ha puesto de manifiesto que la actividad de producción de imágenes que mayoritariamente realizan los jóvenes es la fotografía, que dicen practicar siempre o con frecuencia el 58 % de l*s 786 encuestad*s, y el dibujo ocasional en cuadernos que afirman practicar con asiduidad el 42%.

Fotografía y dibujo en cuadernos serían, por tanto, las actividades que centran la producción de imágenes, pero si decimos que no los consideramos grandes productores de artefactos visuales es que ambas actividades, como veremos más adelante, responden más a la facilidad que la actual tecnología ofrece para registrar la imagen mediante cámaras digitales o teléfonos, en un caso, y al hábito propio del entorno escolar, en el caso de los dibujos que ilustran cuadernos o carpetas, que a un tipo de relación más creativa con la producción de imágenes propiamente dicha.

Podríamos decir, por ello, que el tipo de producción visual de los jóvenes actuales de las edades de nuestra muestra no ha cambiado tanto si lo comparamos con el de otras generaciones. El cambio más reseñable es la gran importancia de la producción de fotografía en su vida. Un cambio motivado, seguramente, por la facilidad de acceso a esta tecnología.

En relación a los referentes de su producción es abrumadora la mayoría de respuestas que dicen que el origen de sus imágenes, siempre o con frecuencia, está en su propia imaginación (76%), mientras que sólo el 5% afirma que nunca recurre a su inventiva. Un dato que contrasta y contradice la creencia general de que l*s jóvenes toman sus referentes imaginarios de los medios y especialmente de Internet. Según sus respuestas, este último sólo provee de imágenes (siempre o con frecuencia) al 32% de l*s encuestad*s, mientras que la televisión, los videojuegos o la publicidad

² Es posible que el despegue de esta actividad se produzca más tarde. Para constatar si es sólo una cuestión dependiente de la edad de la muestra, sería interesante hacer esta misma encuesta entre jóvenes de más edad.

³ Esta impresión queda corroborada porque el 72% de l*s encuestad*s manifiesta que nunca hace graffiti, el 74% que nunca hace cómic o el 65% que nunca ha hecho una página web.

lo haría según sus respuestas en el 12, 13 y 11 % de los casos respectivamente. Especialmente significativo es el dato, que complementa los anteriores, de que el 46% de l*s jóvenes preguntad*s afirmen que nunca toman imágenes de los videojuegos para sus producciones o que el 37% diga que nunca las toman de la publicidad.

Más allá de la precisión de los porcentajes, estas respuestas nos ponen sobre la pista de que las imágenes que proporcionan las llamadas nuevas tecnología no son, de manera general, el germen de su producción visual. No se entendería, de otro modo, que en varios de los casos presentan porcentajes menores que incluso la propia “naturaleza”, que resulta ser la fuente de referencia de las producciones del 33% de l*s 786 encuestad*s.

Igualmente significativo es que casi un tercio de las personas encuestadas no haya respondido a las preguntas relacionadas con estas cuestiones. Si tenemos que aventurar alguna hipótesis de trabajo para analizar este último dato, nos atreveríamos a aventurar dos conjeturas (Sebeok & Umiker-Sebeok, 1987). La primera es que es esto puede ser debido a que, siendo la mayoría de sus producciones las fotografías, éstas resulten directamente de lo que el disparador de la cámara ofrece como registro de su actividad cotidiana, sin el referente de otras imágenes. La segunda conjetura es que, justamente por no precisar de mirar otras imágenes o tomarlas como modelo en el momento de realizar las suyas, no sean conscientes de qué resortes imaginarios están operando en la selección de motivos o recursos visuales que ponen en juego en sus producciones.

SOBRE EL CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD: ¿QUÉ SENTIDO LE DAN?

Como ya se ha señalado, investigar sobre la producción de cultura visual es, para nosotros, investigar también sobre el sentido que tal actividad tiene para los jóvenes. A este respecto, pedíamos a l*s encuestad*s que señalaran con qué fines u objetivos realizan sus imágenes.

De las respuestas recibidas podemos colegir que el uso y función de sus producciones cambia según sea el vehículo empleado. No obstante, creemos que hay unas tendencias generales que permiten aventurar algunas conclusiones más precisas al respecto, como por ejemplo que, en general, se observa una tendencia a distinguir entre actividades de producción más orientadas hacia la documentación frente a otras que se consideran más apropiadas para la creación.

Entre las primeras nos encontramos con la actividad que mayoritariamente practican —la fotografía— sobre cuyo sentido para l*s jóvenes podemos extraer datos interesantes para nuestra investigación.

Uno de los datos más relevantes a este respecto es que el 77% de l*s encuestad*s considera que su actividad con la fotografía tiene como finalidad principal *“compartir sus vivencias”*. Un objetivo que se cumple en el caso de la realización de videos en el 52% de los casos y que, según sus respuestas, resulta irrelevante en lo que respecta a cualquier otra forma de producción de cultura visual que ell*s realizan. Muestra de ello es que el valor más alto a continuación de éstos relativos a la fotografía y el video en lo que respecta a compartir vivencias es el del dibujo que sólo usan con ese fin en el 9% de los casos.

Algo parecido ocurre cuando la finalidad de la producción de imágenes es la de *“documentar lo que pasa a su alrededor”*. También en este caso son mayoría quienes otorgan a sus producciones un carácter más notarial que creativo. Así el 65% afirma usar la fotografía con este objetivo y el 45% hace lo análogo con el video. De nuevo es el dibujo, actividad aparentemente poco adecuada para

este fin en la cultura juvenil, el que presenta el valor siguiente más alto, si bien apenas llega al 11% de l*s encuestad*s.

Cuando la finalidad apunta hacia introducir aspectos más creativos, como el de *“producir historias”*, los datos cambian ligeramente, la fotografía tiene bastante presencia (26% de las respuestas la usan con esta función), si bien, en este caso es el video, con el 48% de encuestad*s que lo emplean con este fin, el que se lleva la palma.

Seguramente la invitación a dar más espacio a la creatividad o la inventiva que ofrece la idea de *“producir historias”* hace que con tal motivo l*s jóvenes encuestad*os abran su espacio a otras formas de producción visual como el cómic (30%) o de nuevo el dibujo (26%). Si bien, cabe recordar que estos datos sólo hablan de las relaciones entre modalidades o técnicas de producción de imágenes y características funcionales de cada una, ya que como se han indicado anteriormente tanto dibujo y, sobre todo, cómic, no son actividades mayoritarias en la producción de imágenes entre l*s jóvenes.

La distancia que venimos reseñando entre tipos de actividades se pone más de manifiesto cuando las preguntas profundizan en la indagación sobre el sentido estrictamente creativo en la producción de sus imágenes. En este caso, es el dibujo, con un 49% de las respuestas que otorgan esta función a sus producciones, seguido de la fotografía de nuevo, con un 39%, la actividad que mayoritariamente se vincula a actividad para *“hacer algo creativo”*.

Sorprende a este respecto, el mantenimiento de la fotografía con porcentajes relativamente altos en un tipo de actividad a la que se asocian funciones más bien documentales, como se ha indicado anteriormente. Pero no es menos interesante que actividades claramente minoritarias, como la pintura, el diseño de carteles, la animación e incluso el graffiti, emerjan cuando se trata de este fin, con valores que van desde el 31% hasta el 13% de las respuestas.

Seguramente, la abrumadora presencia de la fotografía en el centro de la actividad productiva de los jóvenes explica también que cuando se les pregunta sobre funciones de índole estético, esta técnica siga manteniendo su carácter hegemónico, si bien también en este caso los valores relativos muestran también un ligero cambio de tendencia respecto a los que hallábamos cuando se trataba de funciones de un carácter más claramente documental. Así, junto al 53% que afirma usar la fotografía para producir bellas imágenes, destaca el 45% que emplea con tal motivo el dibujo y el 31% que considera apropiado para ello la pintura. Las técnicas tradicionales son concebidas con tal fin más adecuadas que, por ejemplo, el video (20%), que parece no poder despegarse de la función de registro vivencial con la que mayoritariamente lo usan l*s jóvenes. Es de reseñar, en lo relativo al valor estético de sus producciones, la emergencia de actividades que en el cómputo total son muy minoritarias como el graffiti (12%) o el diseño de carteles o portadas (11%).

El entretenimiento es uno de los factores que, junto a otros como los reseñados anteriormente, más claramente concita el sentido de casi todas las actividades de producción de cultura visual entre l*s jóvenes encuestad*s. Este es un tipo de función en el que nuevamente encontramos reseñadas en lugar destacado las actividades de producción más habituales entre los jóvenes, si bien en este caso el dibujo en cuadernos con un 63% de respuestas el que destaca frente a la fotografía (con un 57%), el video (con un 40%) o la pintura (con un 25%). El resto de las actividades productivas por las que les preguntamos (video, elaboración de páginas, web, cómics, graffiti, etc.) presentan valores cercanos al 15% en casi todos los casos.

Cuando les preguntamos sobre la relación que establecen entre el ejercicio de la actividad con el objetivo de “mejorar su técnica”, nos encontramos con datos muy similares a éstos que acabamos de presentar. En este caso es la práctica del dibujo en cuadernos, igualmente, a la que más se asocia este tipo de función productiva (el 53%), mientras que el 36% considera que ésta puede ser la motivación para hacer fotografías o el 30% identifica este propósito en su actividad relacionada con la pintura.

Hay que insistir, en todo caso, que esto sólo son datos que conviene poner en cuarentena hasta ser contrastados y confrontados con otros datos, ya que, por sí mismos, pueden ofrecer una idea un tanto engañosa de las relaciones entre su actividad como productores de imágenes y el carácter o sentido que dan a ésta.

De entrada es preciso recordar que, como hemos visto anteriormente, la mayoría de l*s jóvenes apenas realizan muchas de las actividades por las que les hemos preguntado (a excepción de la fotografía y el dibujo en cuadernos, básicamente). De modo que, la mayoría de las respuestas relativas al resto de actividades nos hablan más de su imaginario, del sentido que para ellos tienen, de cómo las conciben, que de lo que realmente hacen con ellas.

Es preciso, por tanto, considerar su carácter relativo de estos resultados, en lo referente a su capacidad de “medir” la actividad productiva de los jóvenes. Pero no por ello conviene dejar pasar por alto el interesante mapa que ofrecen en su calidad de indicadores de tendencia o de reflejos de sus concepciones y creencias. Porque, más allá de los porcentajes, nos permiten observar con cierta nitidez que las diferentes formas de producción de cultura visual van asociadas a diferentes usos preferentes: desde el registro documental de vivencias y situaciones, que se vehicula mayoritariamente a través de la fotografía y el video, hasta un uso más abierto a la inventiva y la producción creativa en el caso del dibujo, la pintura e incluso el cómic o el graffiti. Dicho de otro modo, y mirando las relaciones entre vehículos de la producción y funciones, parece que l*os jóvenes encuestad*s tienden a establecer ciertas distinciones entre medios expresivos y netamente estéticos (dibujo, pintura), medios documentales (fotografía y video) y medios de diseño (logos, etc.), si bien estos últimos son, con gran diferencia los menos empleados.

¿SE CONSIDERAN REALIZADOR*S DE UNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA?

El cuestionario que pasamos a los jóvenes consta de dos partes diferenciadas. En la primera de ellas las preguntas tenían un carácter general, referidas a todo el tipo de actividades de producción de imágenes o artefactos visuales que l*s jóvenes. Pero en la segunda parte, los estudiantes solamente han ofrecido sus respuestas en relación a la que consideran su actividad principal como productores. Una de las cuestiones sobre las que nos interesa indagar es sobre el tipo de vínculo con el arte que dan a la actividad seleccionada.

A la pregunta sobre si consideran que la actividad que realizan es una actividad artística, los datos generales nos muestran que un 28 % está totalmente de acuerdo y un 31% bastante de acuerdo, mientras que un 27 % están poco de acuerdo y sólo un 11% se manifiestan en total desacuerdo con esta idea.

Si comparamos estos datos con los obtenidos en las preguntas realizadas sobre la actividad elegida como eje principal de su producción, el porcentaje de jóvenes que considera su producción fotográfica como una actividad artística, vemos que se mantiene en valores similares (25,8 % en total

acuerdo y 31,2% bastante de acuerdo con esta idea, frente a un escaso 9,8 %, en total desacuerdo en el caso de la fotografía).

La explicación de esta afinidad puede encontrarse en el hecho de que es abrumadora la selección de la fotografía como actividad principal de producción. De hecho, las respuestas a esta misma pregunta nos han mostrado que la condición de artísticidad se percibe con mayor intensidad cuando se trata de dibujo, pintura y, sobre todo, graffiti.

SOBRE EL APRENDIZAJE: RELACIONES Y POSICIONAMIENTOS

LOS COMIENZOS, LAS PERSONAS Y LOS LUGARES DEL APRENDER

Como se ha dicho, la realización de las encuestas tenía como finalidad acercarnos a otros aspectos relevantes sobre la manera en la que l*s jóvenes establecen sus relaciones con los aspectos propios de la producción de cultura visual. Entre ellos nos interesa particularmente conocer mejor el tipo de relaciones que los jóvenes establecen con los saberes y agentes que ponen en juego en su actividad productiva. Con este fin una de nuestras preguntas se ha dirigido a obtener datos sobre cómo empezaron a realizar la actividad de creación de imágenes en la que se ejercitan con más frecuencia.

De los datos obtenidos de sus respuestas destaca que un 23% de l*s encuestad*s nos ha manifestado no recordar o no saber cómo o por qué comenzaron a realizar este tipo de actividades. Un porcentaje al que hay que sumar otro 20,4% que no han respondido a esta cuestión. De modo que podemos decir que casi la mitad de ellos no ofrecen información sobre tales inicios. En lo que respecta al resto de jóvenes, buena parte de ell*s (un 38%) relacionó sus comienzos en la producción de imágenes al hecho de haber tenido algún tipo de experiencia inspiradora o impactante que les llevó a interesarse por realizar tal actividad. La encuesta nos ha mostrado, también, que por lo general, la manera de comenzar adopta diferentes formas: un 22% afirma haber comenzado basándose en la “imitación” de lo que otr*s hacían, un 13% comenzaron a través del centro de estudios, un 7% en torno a actividades extraescolares y 1% afirman que realizan la actividad “desde siempre”, “desde la infancia”. La relación de proximidad con el grupo o el “acompañamiento” a alguien que previamente realizaba alguna actividad de este tipo es también una de las formas de iniciación, señalada en este caso por bastante jóvenes, aunque no era una de las respuestas que habíamos previsto.

En muchos casos su afición por tal actividad se generó, según se deduce de sus respuestas, en el entorno del grupo de amig*s (37%). Mucho menos peso tiene para ell*s el entorno familiar, al que sólo el 17% reconoce algún tipo de influencia en el inicio de su actividad productiva y algo menos es el porcentaje (11%) de quienes consideran que el entorno escolar ha tenido algo que ver con el inicio en este tipo de prácticas. El mayor porcentaje es el de quienes aseguran que nadie les incentivó en estas actividades (44%).

Creemos que interesa rescatar de esta parte de la encuesta la escasa incidencia que los marcos formales de aprendizaje (escuela o instituto) tienen en la inyección de motivación para poner en marcha actividades de producción de imágenes o artefactos visuales entre l*s jóvenes. Que sólo un 13% reconozca a la escuela algún tipo de incidencia en esta cuestión es, más allá del porcentaje concreto, un indicio de la gran distancia que l*s jóvenes perciben entre la actividad de producción de conocimiento que fomenta la educación reglada y la que ponen en juego en sus prácticas de producción de cultura visual. Pero quizás más sorprendente que esta conclusión sobre la escuela, sea la escasa incidencia que sobre esto mismo tienen los marcos no formales de aprendizaje como, por ejemplo,

las clases extraescolares. Sólo 9 de las personas que contestaron el cuestionario (poco más del 1%) reconoció que la afición e iniciación a la actividad de producción de imágenes que practicaba se gestó en esos entornos no formales de la educación extraescolar. Creemos que este dato es realmente llamativo porque, al fin y al cabo, este tipo de actividades están muchas veces directamente orientadas a introducir a l*s niños y jóvenes en un tipo de actividades relacionadas con la creación artística, tratando con frecuencia de cubrir las carencias que la escuela formal presenta.

Una vez más, de esta parte de nuestra encuesta, queremos destacar la idea de que es el contexto de las amistades y el de sus iguales donde se dan las circunstancias y los elementos que motivan a la iniciación en algún tipo de actividad de producción de cultura visual. Son datos que, más allá de su cuestionable valor estadístico, nos permiten afirmar que los lugares y situaciones de la iniciación y el aprendizaje en la producción de artefactos propios de la cultura visual entre l*s jóvenes se dan en marcos de aprendizaje poco definidos, muy informales y casi completamente autodidactas.

Esta afirmación se ve reforzada, además, cuando atendemos a la forma en la que, una vez iniciados, fueron desarrollando y adquiriendo los conocimientos que les permitieron dar los primeros pasos en su actividad. Si tomamos como referencia a quienes eligieron fotografía como la práctica de producción más habitual, es decir a la mayoría de la muestra, nos encontramos con que casi la mitad de ell*s (un 44%) afirman que nadie les enseñó en estos primeros momentos, que empezaron por su cuenta, observando trabajos de otras personas. Del resto, un 37% considera que su primer aprendizaje se produjo de la mano de amig*s o conocid*s.

Si analizamos este mismo dato en el contexto de la segunda actividad más elegida, es decir la realización de dibujos en cuadernos (125 jóvenes, un 16%), la observación de los trabajos de otr*s (31%) es el motor del aprendizaje. En este caso aumenta hasta un 32% el número de quienes afirman que dieron sus primeros pasos en esta actividad en el ámbito escolar, si bien la encuesta no ha permitido precisar si el inicio a tales aprendizajes responde a actividades propias de la enseñanza reglada o al contacto con los compañeros en el recinto educativo.

Lo que sí puede afirmarse, en todos los casos, es que sus profesor*s parecen estar al margen de los procesos de adquisición de los conocimientos básicos con los que iniciarse en la actividad, ya que sólo un 11% de los jóvenes encuestad*s, los reconocen como fuente de aprendizaje.

LAS RELACIONES CON LOS SABERES Y OTROS AGENTES.

De manera análoga a como ocurre con la iniciación en la producción de artefactos de la cultura visual, la práctica cotidiana y actual de este tipo de actividades entre l*s jóvenes de nuestra muestra se produce básicamente de dos modos: en soledad, según nos indica el 75% de l*s encuestad*s, o en contacto colaborativo con el entorno más próximo de amistades, tal y como nos señalan el 77%. Por tanto, de nuevo encontramos con que la producción de imágenes y artefactos visuales es un tipo de actividad que se realiza en el entorno más cerrado e inmediato de l*s jóvenes. Es este ámbito el que nutre y ofrece los referentes para la mejora y desarrollo de sus producciones. De tal modo que, a la idea ya expresada de que aprendizaje y producción tienen lugar en marcos informales y autodidactas, habría que añadirle la de que estos marcos se conforman en entornos de aprendizaje que discurren al margen de todo saber experto. De hecho, a pesar de que el 72% de los encuestados reconoce que lo haría mejor si tuviera modelos en los que fijarse (sólo un 6% se muestra en total desacuerdo con esta idea), son luego muy pocos quienes buscan estos modelos entre quienes se supone que más saben.

El escaso interés por acercarse al saber experto queda de manifiesto, por ejemplo, cuando preguntad*s por el lugar o personas a las que acuden para resolver los problemas técnicos que les pudieran aparecer, sólo el 22% dice buscar la opinión experta, mientras que más de la mitad recurre a internet, casi un 40% recurre a amig*s y la cuarta parte simplemente cambia de idea sobre su producción. Estas mismas cifras se repiten, más o menos, cuando responden a la pregunta sobre a quién acuden para resolver problemas de índole estético o formal, donde el requerimiento de la opinión experta baja hasta el 19%, mientras que el abandono o cambio del proyecto sube casi a un tercio de l*s encuestad*s.

No sólo parece no haber conciencia, por tanto, de los saberes que pueden encerrarse en la actividad que realizan, sino que no parece que los consideran necesarios o importantes. Prueba de ello es que el 67% de los encuestad*s manifiesta estar totalmente o bastante de acuerdo con la idea de que para practicar su actividad es más importante tener medios que recibir enseñanzas.

Por otro lado, el hecho de que más de un 20% de los encuestados no hayan respondido a estas últimas preguntas no es un dato menor que, a nuestro juicio, se corresponde con la idea que estamos expresando, ya que sospechamos que su silencio tiene que ver precisamente con que ésta es una cuestión que nunca se habían planteado.

SOBRE EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA PRODUCCIÓN

Como ya se ha comentado, en nuestra investigación tiene un protagonismo destacado el aspecto dedicado a la relación que los jóvenes establecen con los saberes que constituyen el núcleo de su actividad como productores y a los dispositivos de aprendizaje que ponen en marcha para ello. Dentro de este apartado adquiere especial relevancia el papel que la escuela y el profesorado tienen en cualquiera de los factores que intervienen en su actividad de productores de cultura visual.

Si la escuela, según hemos visto, tiene un magro papel en la iniciación y primeros pasos de su actividad como realizadores de imágenes o artefactos visuales, las expectativas no mejoran conforme su actividad productora se va consolidando. La incidencia de la escuela y el profesorado en la generación de cuestiones de interés para sus producciones, en la adquisición de saberes para desarrollarlas o en la resolución de los problemas que se les van presentando queda, incluso, por debajo de la de otros entornos del saber experto, como los señalados anteriormente.

Así, sólo el 14% de l*s encuestad*s manifiesta que acudiría al profesorado próximo en busca de ayuda para resolver problemas técnicos y la cifra baja todavía más (hasta el 12%) si de lo que se trata es de resolver problemas de tipo estético.

La opinión generalizada es que la escuela no contribuye nada o casi nada a mejorar su producción visual. El 72% de la totalidad de la muestra, independientemente del tipo de práctica productiva sobre la que hayan ofrecido sus respuestas, jamás realizan su actividad junto a sus profesores, mientras sólo un 6% afirma que lo hace siempre o con frecuencia. De la misma manera, el 59% de l*s encuestad*s considera que la escuela no aporta nada o casi nada (sólo un 12% cree que aporta mucho o bastante), si de lo que se trata es de encontrar en el entorno educativo de la escuela temas de interés para sus propias creaciones.

Podemos decir, por tanto, que los saberes que manejan para la producción visual y los saberes escolares se encuentran bastante alejados entre sí. Solamente se reconoce cierto “*aprovechamiento*” de los saberes escolares para su actividad productora cuando se trata del aprendizaje de técnicas,

donde 50% considera que la escuela no ofrece ninguna o muy escasa ayuda, mientras un 27% considera que ayuda mucho o bastante.

Obviamente, estos datos cambian en función del tipo de actividad que se practique. Así, en el caso de quienes producen dibujos, por ejemplo, estos porcentajes cambian ligeramente: un 36% encuentran cierto respaldo en los saberes escolares para mejorar su técnica mientras que baja hasta el 26% quienes creen que no les aporta nada). La consideración hacia el valor de estos saberes sube igualmente en el caso de l*s 18 jóvenes que eligieron la pintura en lienzo como su actividad principal para la creación de imágenes (11 de ellos —63%— estimas que la escuela les aporta mucho o bastante y sólo 1—6%— cree que no le aporta nada.

Podemos decir, por tanto, que los saberes escolares más vinculados a la actividad de los jóvenes productores son aquellos que los conectan con las formas más tradicionales de representación visual. Es en estos caso en los que los valores de confianza en la escuela son más altos, porque en el resto de los casos en los que los estudiantes eligieron una actividad distinta, la incidencia del entorno escolar baja drásticamente.

No obstante, en el juego de relaciones que se establece en su doble identidad de estudiantes y productores de cultura visual, llama la atención que la institución escolar puede ser vista en algunos casos como una especie de nicho que propicia interacciones, si no con el profesorado, sí con otr*s compañer*s. Muestra de ello es que el 30% de l*s encuestad*s considera que favorece mucho o bastante la posibilidad de intercambiar ideas con sus colegas (frente a un importante 46% que cree que no lo favorece nada o casi nada).

Llama también la atención cómo la institución escolar y el profesorado son vistos como agentes que no se interesan nada (50%) o casi nada (21%) por su actividad como productores de imágenes que ponen en marcha algún tipo de saber para realizar este tipo de actividad. Sólo un 5% afirman que en la escuela se interesan mucho por sus producciones y un 9% consideran que se interesan bastante y les ofrecen ayuda. Preguntad*s si creen que a sus profesor*s de Educación Visual y Plástica se interesan y valoran las imágenes que realizan fuera de clase, los datos van en la misma línea, sólo algun*s responden que siempre (9%) o a menudo (13%), mientras que un 13% responde que nunca.

Pero quizás lo más impactante, en lo concerniente al tipo de relaciones que se generan en torno a su actividad como productores de cultura visual, no es que la escuela y el profesorado apenas ofrezcan nada, es que l*s jóvenes tampoco muestran demasiado interés o confianza en que se lo pueda ofrecer, de modo que esa misma distancia que perciben en el profesorado con respecto a sus producciones, queda sentenciada con la que un buen número de ell*s mism*s marca por su desconfianza en que tal acercamiento de intereses pueda llegar a producirse nunca ni lo consideran necesario. El 22 % de l*s encuestad*s responde que no necesitan que sus profesores se interesen por sus creaciones o las valoren, mientras que otro 11% reconoce que existe tal desinterés, pero que les gustaría que no lo hubiera.

CONCLUSIONES

La práctica de reflexividad que impregna toda nuestra investigación nos ha puesto alerta sobre la validez de los resultados que este tipo de encuestas ofrecen. No importa lo grande que sea la muestra. Consideramos que ésta no es pequeña. Sin embargo, hemos detectado, y queremos señalarlo aquí, cierto cansancio, cuando no desconfianza, en muchos de los jóvenes encuestados,

debido seguramente a que somos muchos quienes desde diferentes ámbitos estamos investigando sobre la juventud. A pesar de que muchos de ell*s han manifestado su interés por el tema de nuestra investigación y que hemos cuidado que la encuesta se desarrollara en las mejores condiciones de libertad, anonimato y confianza, no podemos garantizar que las respuestas que hemos obtenido hayan sido lo suficientemente meditadas y que reflejen con precisión la situación que hemos querido retratar. Esto es algo que ya estaba previsto al inicio de nuestro proyecto y es por ello que de este cuestionario no esperábamos obtener más que un mapa en trazo grueso de la situación en la que se encuentra la producción de cultura visual entre l*s jóvenes.

No obstante, creemos que las respuestas que nos han regalado ofrecen datos de interés para este campo específico de estudio. Si tuviéramos que hacer un resumen de lo que nos ha aportado esta fase de la investigación uno de los aspectos más reseñables del mismo es que l*s jóvenes encuestad*s nos han ofrecido una imagen de su actividad como productores de cultura visual diferente en algunos aspectos a la que habíamos previsto cuando iniciamos nuestras pesquisas. No nos ha sorprendido que una abrumadora mayoría realice fotografía, pero sí nos ha chocado que actividades tradicionalmente asociadas a la juventud, como graffitis, cómics, o páginas web, hayan resultado ser tan minoritarias como las que tradicionalmente se consideran ajenas a ell*s, como las pinturas en lienzo, por ejemplo.

También, cabe reseñar que en su actividad como productor*s pueden distinguirse diferentes sentidos que se vinculan a otras tantas herramientas que usan para el desarrollo de sus creaciones. Tal y como se ha dicho, es la fotografía la actividad mayoritariamente practicada por los jóvenes y es sobre ella sobre la que se han producido la mayor parte de las respuestas. Eso ha marcado claramente que el sentido en su actividad como productores de cultura visual prime la función documental, la de registrar su día a día, y que promueva por ello un tipo de relaciones de intercambio y unas formas de compartir las imágenes generadas que pivotan sobre la relación inmediata con el entorno de amig*s o colegas. La elección de este tipo de actividad requiere, por otra parte, un perfil de preparación muy bajo ya que puede ser ejercitada sabiendo simplemente pulsar el disparador de la cámara o teléfono. Esto puede explicar la delgadez de la dimensión creativa que l*s jóvenes encuestad*s dan a sus actividades productivas o que cuando ésta aparezca lo haga en el contexto de las actividades tradicionalmente consideradas como artísticas (dibujos y pinturas) o actividades que socialmente están cerca de ser consideradas como tales (graffiti, cómic, etc.). Estos resultados, relativos al carácter débilmente creativo de sus producciones, contrastan con el de otras investigaciones similares (Lange & Ito, 2008; Sefton-Green & Sinker, 2000). Si bien es cierto que el estudio de Lange & Ito, se hizo poniendo especialmente el énfasis en indagar explícitamente sobre producciones creativas.

Para nosotr*s investigar sobre producción de cultura visual no es solamente dar cuenta de los artefactos o imágenes y es por ello que otro de los aspectos centrales de nuestra investigación es el relativo a las formas y vías de transmisión de los saberes sobre los que se asientan las actividades de l*s jóvenes como productor*s culturales. A este respecto, las 786 encuestas realizadas nos han dejado interesantes motivos para observar con mayor atención y desde otros focos esta cuestión. Por un lado, nos han mostrado que los marcos de iniciación en las actividades de producción de cultura visual son claramente marcos informales de aprendizaje, en los que prima una visión autodidacta de la creación, que aparece casi totalmente desvinculada de su consideración como resultado de procesos más o menos complejos de adquisición de saberes. Es decir, nos han mostrado que l*os jóvenes no ven las actividades que usan para producir sus imágenes como algo

que es posible enseñar y aprender sino como algo que puede realizarse de manera autónoma y en marcos muy débiles de experticia. A este respecto, parece ser que Internet puede ser un lugar de aprendizaje importante, pero más por la accesibilidad que ofrece para la consulta que como marco de aprendizajes situados o más o menos estables, por ejemplo foros, sitios especializados, etc.

Este autodidactismo y el recursos a la autoimaginación para la resolución de los problemas y situaciones inherentes a su actividad como productor*s van de la mano de la configuración de entornos de aprendizaje completamente difusos y desformalizados. Sus respuestas nos han mostrado que los procesos de aprendizaje se materializan en el entorno de las amistades, dando lugar a formas más o menos difusas o poco conscientes de aprendizaje colaborativo, basado en la imitación y el contagio. Como consecuencia de ello, los saberes expertos y la propia escuela quedan prácticamente al margen de su actividad, presentando valores muy bajos en el conjunto de las posibles estrategias que adoptarían en el caso de encontrarse con dificultades.

El caso de las relaciones entre los saberes que ponen en juego en su actividad como productor*s y los saberes que provee la escuela, uno de los focos importantes de nuestra investigación, la encuesta nos ha ofrecido algunos datos, que no por previstos, dejan de ser interesantes.

La escuela o mejor los saberes de la escuela y los agentes que los transmiten (profesorado) resultan prácticamente irrelevantes a la hora de estimular la actividad productiva de l*os jóvenes, proporcionar temas o favorecer aprendizajes útiles con tal fin. No es el lugar donde se inician, ni donde se dan los primeros pasos, y lo sorprendente es que esto no ocurre ni siquiera en las llamadas horas extraescolares. L*s profesor*s no son vistos como personas a quien confiar las imágenes producidas y no constituyen una referencia para l*s jóvenes ni siquiera cuando les surgen problemas técnicos o estéticos.

Finalmente, es destacable que si aprenden algo o sacan algo interesante del entorno escolar para sus prácticas de producción de cultura visual es más porque *“aparece”* en el desarrollo de la actividad curricular formal que porque esté explícitamente pensado para ello. La percepción que tienen con respecto a la relación entre su actividad de productor*s y la que desarrollan en el instituto o escuela es de gran lejanía. Todo lo que pueda aportar el centro escolar a este tipo de actividad es el resultado de las circunstancias o las coincidencias, más que el de una verdadera interacción entre los procesos de enseñanza aprendizaje curriculares y su experiencia vital. A los sumo, y ocasionalmente, se encuentra alguna utilidad en lo concerniente al conocimiento de algunas técnicas. Así, la escuela mayormente ofrece un nicho que favorece el encuentro e intercambio con iguales, con amig*s y colegas que pueden llegar a compartir el mismo tipo de inquietudes y actividades.

Una vez expresado todo esto, sin embargo, toca *“olvidarse”* de los datos concretos para quedarnos con el retrato que perfilan. El valor que tiene la encuesta para nosotr*s no es el de proporcionarnos unos datos que *“demuestren”* cuantitativamente cualquier afirmación. Se trata más bien de usarla para poner a prueba hipótesis, no para confirmarlas, sino para ver si son realmente productivas y dar lugar a la generación de nuevos indicios, pistas o conjeturas sobre los que seguir articulando la investigación. Indicios sobre los que profundizar e ir concretando consecutivamente mediante la realización de entrevistas con jóvenes productor*s y el análisis de materiales audiovisuales que quieran compartir con nosotr*s.

No se trata de negar el valor de la investigación cuantitativa, pero creemos que en ámbitos de estudio como el que trabajamos es más importante su función como generadora de ideas que su supuesto valor descriptivo de una realidad social o cultural.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, I. (2006). Los imaginarios visuales y musicales de los jóvenes. Datos para una cartografía de la experiencia estética juvenil y la educación. En *Actas del Internacional INSEA Congreso "Interdisciplinary Dialogues in Art Education"*. Viseu (Portugal), (Edición Digital en CD-R).
- AGUIRRE, I.; OLAIZ, I.; MARCELLÁN, I.; ARRIAGA, A.; VIDADOR, M. (2010). *Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: Un Estado de la Cuestión*. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires, 13-15 septiembre (Edición Digital).
- AGUIRRE, I.; OLAIZ, I.; CALVELHE, L. (2011). *Efectos de la reflexividad en una prueba piloto sobre una investigación con jóvenes*. I Jornadas "Investigar con jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas", Barcelona, 27-28 enero (Edición Digital).
- BIRBIL, M. (2005). *Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark*. European Educational Research Journal, 4(3), pp. 313-320.
- CHARLOT, B. (Org.) (2001). *Os joves e o saber. Perspectivas mundiais*. Brasil: Artes Médicas.
- GIROUX, H. (1995). *Estimulando a la juventud: La Disneyzación de la Cultura Infantil*. (Accesible en <http://www.monografias.com/trabajos29/estimulando-juventud-disneyzacion-cultura-infantil/estimulando-juventud-disneyzacion-cultura-infantil.shtml> - Última consulta en Marzo 2012).
- HARGREAVES, A.; LORNA, E.; RYAN, J. (1998) *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (Coord.) (2011). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narrativas Bigorraficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber de la escuela secundaria*. Depósito Digital: Universidad de Barcelona.
- (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- KAARE, B. H. (2008). *Youth as Producers: Digital Stories of Faith and Life*. Nordicom Review, 29(2), (189-201).
- LANGE, P. G. & ITO, M. (2008) Creative Production en Ito, M (Ed) *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Living and Learning with New Media* (Accesible en <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/book-creativeproduction>. Última consulta Marzo 2012)
- MACBETH, D. (2001). "On "Reflexivity" in Qualitative Research: Two Readings, and a Third". *Qualitative Inquiry*, Vol. 7, n. 1, 2001, (35-68).
- MARTIN BARBERO J. (2005). Nuevos regímenes de la visibilidad y des-centramientos educativos. *Revista de Educación*, 388, (67-83).
- (2003). Saberes hoy: dimensiones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 32. Agosto 2003.
- NYBOE, L. y K. DROTNER (2008). *Identity, Aesthetics and Digital Narration*. K. Lundby (ed.) *Digital Storytelling. Mediatized Stories: Self-representations in New Media*. New York: Peter Land.
- SEBEOK, T. y UMIKER-SEBEOK, J. (1987). *Sherlock Holmes y Charles S. Pierce. El método de la investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- SEFTON-GREEN, J. & SINKER, R. (2000). *Evaluating Creativity: Making and learning by young people*. London: Routledge

LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL HECHA POR JÓVENES COMO HERRAMIENTA PARA EL RECONOCIMIENTO COMUNITARIO Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA.

LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO “MI MIRADA, NUESTRA MIRADA” EN SALTA, ARGENTINA

SANTIAGO ÁLVAREZ

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

santiagomartinalvarez@gmail.com

RESUMEN

La educación en lenguaje audiovisual estuvo siempre ligada a la tradicional forma de enseñar de las academias de cine, o al análisis de películas desde una perspectiva semiótica dejando de lado a la creación videográfica (no cinematográfica) que se destaca por romper con la herencia que la literatura y el teatro han dejado en el cine. El video como expresión cultural está desarrollando su propia forma. Su característica más sobresaliente es que surge como una herramienta de expresión que a esta altura de su historia ha construido una teoría propia y una estética independiente como lo demuestra el VideoArte, el videoensayo, la videopoesía o el videoclip y se conforma como una expresión estética cercana a los y las jóvenes. Por otra parte, la irrupción masiva de las nuevas tecnologías audiovisuales portátiles abre un nuevo escenario comunicativo y una accesibilidad a la realización de videos que hasta hace pocos años era impensada haciendo surgir la necesidad de plantearse nuevas estrategias pedagógicas que echen mano a estos recursos. Teniendo en cuenta el panorama descrito quiero presentar una experiencia en la que he participado como docente y ensayar alguna propuesta para la educación en lenguaje audiovisual en un marco de educación no formal en el que la creación de productos culturales se conforma como un elemento de constitución de maneras de ser. Me centraré en el proyecto “Mi mirada, Nuestra mirada” realizado en el año 2008 en el marco de las actividades del Cine Móvil de la Secretaría de Cultura de la Provincia de Salta, en Argentina y que se extendió en 15 colegios en los que los y las participantes realizaron 31 cortometrajes. Los cortometrajes producidos por los y las jóvenes eran proyectados a toda la comunidad el último día de taller en un evento único y emotivo al que acudían familiares, vecinos y amigos con mucho entusiasmo generando en los protagonistas un lugar de reconocimiento diferente al discurso que pone a los jóvenes en el lugar de “rebeldes al sistema”, “vagos” o “poco constantes”. Así se generaba una experiencia de creación de cultura visual que ha servido de contribución para que los y las jóvenes hagan escuchar sus voces y hagan ver sus imágenes y así sentirse reconocidos. En este escrito, además de presentar la experiencia, sitúo una reflexión de las prácticas pedagógicas en el sentido de “sensibilización y el empoderamiento.” La utilización de historias propias y de herramientas al alcance de la mano de los participantes dejaba abierta la posibilidad de que la experiencia de realizar cortometrajes se repita sin necesidad de estar en el marco de los talleres del proyecto.

Palabras clave: educación audiovisual, juventud, empoderamiento.

ABSTRACT

Audiovisual productions made by young people as a tool for community recognition and the construction of citizenship. The experience of the project “Mi mirada, Nuestra Mirada” in Salta, Argentina. Audiovisual language education was always linked to the traditional way of teaching of film academies, or analysis of films from a semiotic perspective bypassing the video creation (not cinematographic) that stands to break with the legacy of literature and theater. The video as a cultural expression is developing its own form. Its most outstanding feature is that it arises as a tool of expression. Video has constructed a theory of his own and independent aesthetic as evidenced by the video art, video essay, video poetry or music video and formed as an aesthetic expression close to young people. Moreover, the extensive introduction of new audiovisual technologies opens a new scenario, portable communication and accessibility to the creation of videos that until recently was unthinkable giving rise to the need to consider new teaching strategies that take hold of these resources. Considering the present scenario I described an experience in which I participated as a teacher and test a proposal for education in audiovisual language in a framework of formal education in which the creation of cultural products is formed as an element of constitution ways of being. I will focus on the project “Mi mirada, Nuestra Mirada” held in 2008 under the Secretary of Culture of the Province of Salta, Argentina and spread to 15 schools in which the participants made 31 short films. The films produced by young people were projected to the entire community. This experience generated a visual culture-building that has served as contributing to young people make their voices heard and make viewing their images and thus feel recognized. In this paper, besides presenting the experience, I place a reflection of teaching practices in the sense of “awareness and empowerment”. Using their own stories and their audiovisual left open the possibility that the experience of making films is repeated without being under the project workshops.

Key words: audiovisual education, youth, empowerment.

INTRODUCCIÓN

En los años en los que me he desempeñado como docente en educación audiovisual en escuelas secundarias, en la universidad y en talleres de creación de video en entornos de educación no formal he notado la falta de anclajes y tradiciones que sirvan de punto de partida para recorrer experiencias pedagógicas que tengan en cuenta a los jóvenes como creadores capaces de narrar con una voz propia. En educación audiovisual se pueden mencionar dos grandes vertientes predominantes en las prácticas de los y las docentes. La primera está ligada a la tradición de análisis del discurso proveniente de la semiótica, que propone el análisis de las películas o cualquier producto audiovisual en tanto sistema de signos susceptible de ser leído y deconstruido en sus unidades de significado. Se utiliza una terminología que es análoga al de los estudios lingüísticos y no es raro toparse con nociones como la “sintaxis audiovisual” o la “semántica audiovisual” entre otros. Esta mirada contempla a la educación audiovisual dentro de las “nuevas alfabetizaciones”, concepto al que he suscripto durante mucho tiempo. La segunda vertiente está ligada a las experiencias pedagógicas de las escuelas de cine abocadas a una emulación de la lógica de producción de la industria (aunque a pequeña escala) tendiente a separar por rubros técnicos la creación audiovisual, cuestión que tiene sentido en las escuelas de cine que están dedicadas a la preparación de futuros trabajadores de la industria del medio. En el caso de los talleres audiovisuales seguir esta lógica implica una gran dedicación de tiempo a las cuestiones de manipulación de cámaras, software de edición, guión (pensado en tanto ordenación de estructuras narrativas audiovisuales), story boards, sonido e iluminación, dejando de lado y sin tiempo la dimensión de la creación audiovisual como expresiones autorales propias. La creación audiovisual videográfica (no cinematográfica) se destaca por romper con la herencia que la literatura y el teatro han dejado en el cine. El video como expresión cultural está desarrollando su propia forma. Aunque en general el video es usado como un “cine de bajo presupuesto” es necesario introducir la idea del video como una herramienta de expresión que a esta altura de su historia ha desarrollado una teoría propia y una estética independiente como lo demuestran el VideoArte, el videoensayo, la videopoesía o el videoclip.

Por otra parte, la irrupción masiva de las nuevas tecnologías audiovisuales portátiles abre un nuevo escenario comunicativo y una nueva relación entre los consumidores y los proveedores de productos culturales. En este contexto el video no solamente es un producto muy consumido sino que es producido de forma masiva a partir de la ubicuidad de las cámaras que graban imágenes en movimiento. Adosadas a los teléfonos móviles o en cámaras de fotos hogareñas de bajo costo, la posibilidad de hacer videos en alta definición esta al alcance de casi todos. Asimismo, sitios como Youtube, Vimeo o la red social Facebook se convierten en plataforma de exhibición de los nuevos realizadores. De esta forma se abren nuevas posibilidades de creación que desembocan en una gran mediatización de nuestra mirada.

Todas las tecnologías crean culturas de uso alrededor de ellas, y las prácticas culturales de los y las jóvenes implicadas en este nuevo escenario no deberían pasar desapercibidas para quienes trabajamos en educación artística.

Los y las jóvenes como activos consumidores y productores de cultura visual, tienen una relación diferente a la de los adultos con respecto a la producción audiovisual. Las prácticas de las y los jóvenes relacionadas con el video no tienen analogía directa con lo que significa o significó para nosotros la experiencia cinematográfica.

Teniendo en cuenta el panorama descrito quiero presentar una experiencia en las que he participado como docente y ensayar alguna propuesta para la educación en lenguaje audiovisual en un marco de educación no formal en el que la creación de productos culturales se conforma como un elemento de constitución de maneras de ser.

Traeré el concepto de “Arte como experiencia” que nos acerca Imanol Aguirre citando a Dewey “...el arte es experiencia porque el todo coherente que constituye la acción o la obra finalizada, contiene elementos del orden de lo social, de lo psíquico, de lo político, de lo material sensible, de lo emotivo, de lo biológico, de lo estético o de lo moral”. (Aguirre, 2011)

En los últimos años han proliferado los proyectos impulsados por el Estado, por ONG y diferentes instituciones que tienen a la realización de videos por jóvenes como principal actividad. Sin dudas, en estos tiempos en que lo audiovisual se erige como uno de los productos culturales con mayor circulación, la creación de videos como herramienta mediadora en proyectos de carácter social debería tener alto impacto. Y lo tiene.

Desde el año 2006 me ha tocado participar en diferentes experiencias en este sentido, algunas con mas continuidad que otras, con diferentes organismos, tipos de financiación, diferentes perfiles de participantes, diferentes presupuestos (lo que incide, entre otras cosas, en diferentes recursos técnicos) y fundamentalmente diferentes duraciones en el tiempo, quizás uno de los factores que mas influyen en la conformación y búsqueda de estrategias pedagógicas.

El proyecto “Mi mirada, Nuestra Mirada” impulsado desde la Secretaría de Cultura de la Provincia de Salta se desarrolló entre los meses de Marzo y Diciembre de 2008 en 15 colegios de 13 localidades de la provincia, con aproximadamente 500 jóvenes que han producido 31 cortometrajes. Se trataba de talleres de tres días de duración con unas seis horas de trabajo cada uno.

El proyecto surgió a partir de la idea de repensar las actividades del Cine Móvil de la provincia, una furgoneta equipada para proyecciones de cine en pueblos que carecen de salas cinematográficas. Con muchos años de experiencia, era necesario dotar al Cine Móvil de una actividad que enriquezca su función de mera exhibición. En este sentido se pensó ofrecer el taller de realización audiovisual como una herramienta que tome en cuenta a los y las jóvenes no solo como consumidores de productos culturales sino como sujetos capaces de producirlos.

Los talleres, si bien eran implementados desde la Secretaría de Cultura, se hacían en colaboración con las instituciones escolares que se mostraban interesadas por el mismo y debían proporcionar el espacio físico durante la experiencia lo que implicaba una necesaria resignificación del espacio y el tiempo escolar.

También un taller de realización audiovisual a desarrollar en dos días implicaba replantearse las formas de relaciones pedagógicas entre los facilitadores y los participantes y los contenidos. Hemos intentado diseñar talleres que esquiven las lógicas de producción y narrativas, no solo de la industria cinematográfica y de análisis de discursos sino también de la tradición literaria escolarizada y así recorrer un camino que apunte a la realización de videos que se conviertan en la voz y las miradas de sus protagonistas, que ellos y ellas sean autores, creadores y creadoras.

Las primeras estrategias implementadas giraban en torno al visionado de expresiones audiovisuales poco comunes para los y las participantes de los talleres. Proyectábamos películas de cine mudo, cortometrajes y Videoarte como muestras de películas que ponen en juego la poesía audiovisual, películas como “Los sueños” de Akira Kurosawa, “Baraka” de Ron Fricke, algunas películas surrealistas y Fluxus.

De esta forma presentábamos a los y las jóvenes formas de narrativa audiovisual a las que en general no tenían acceso. Los y las participantes de los talleres conocían así que existen formas de creación audiovisual que van por fuera de la lógica INTRODUCCIÓN – NUDO – DESENLACE con la que hemos sido educados como única configuración de relato.

Otra estrategia fue la implementación de dinámicas que fomenten la narración de los sueños de los y las participantes de los talleres y de esta forma reconocer y reconocerse como posibles creadores de historias. Esta idea es introducida a partir del concepto de que el sueño es el primer cine. Los sueños son pequeñas películas que ocurren dentro nuestro y que son fruto de nuestra imaginación.

A partir de “narrar con imágenes” los y las jóvenes nos contaban sus sueños, muchas veces sueños que no habían sido narrados nunca. Así, se generaba un espacio de conocimiento del grupo y se estrechaban nuevos lazos de convivencia y confianza. Intentando propiciar siempre un ambiente de respeto por las voces de todos y todas, se generaban encuentros realmente emotivos.

La propuesta recorría los caminos de la mirada poética que se da en los sueños y también como un encuentro colectivo, ya que los sueños que tenemos tienen mucho en común: imágenes que se repiten, situaciones, lugares y relaciones. Descubríamos que muchos soñamos con cosas similares. Sueños en los que volamos, en los que caemos en pozos, en los que nadamos y no llegamos a la costa, soñamos con fiestas y cumpleaños, con el colegio y con que no hemos estudiado para la evaluación...

De esta forma, partimos de historias propias de los y las participantes para así aprender que es posible la creación de narrativa audiovisual a partir de sus propias historias, y que todos somos capaces de contar algo interesante, de que todos y todas merecemos ser escuchados.

¿Cuáles son las imágenes que tienen nuestros sueños?, ¿quién es quien mira?, ¿me veo desde fuera en los sueños o lo que veo es mi mirada (cámara subjetiva)?

A partir de estas preguntas (y otras muchas más) hacíamos una introducción a conceptos como el de encuadre (posiciones y movimientos de cámara), color y banda sonora. Tratábamos de descubrir en nuestros sueños las posiciones de cámara que usábamos para dirigir nuestras películas internas. Surgían cámaras subjetivas que miraban las propias manos, cámaras voladoras, travellings imposibles, predominaban planos generales y medios, sueños color y sueños blanco y negro...

Este somero análisis formal de la construcción de la imagen de los sueños, era trasladado a la visión de cortometrajes. Se hacían proyecciones de cortometrajes y fragmentos de películas para adivinar y entender si la cámara se movía, si había primeros planos, planos detalle, cámaras subjetivas... tratábamos de descifrar qué nos decía la banda de sonido que se descubría como algo mucho más rico y complejo que solamente diálogos y música...

Luego de hacer unas prácticas con cámaras, los y las chicas podían reproducir o crear nuevos enfoques y puntos de vista con las cámaras. En general estas herramientas están sobradamente dentro de los dominios de uso de los y las jóvenes por lo que, en general, las tecnologías de grabación de video no resultaban una problemática.

En este punto de la dinámica del taller llegamos a la conclusión (junto a los y las participantes) de que ellos y ellas ya poseían todos los elementos necesarios para la creación de narraciones audiovisuales. Lo importante desde nuestro punto de vista como facilitadores del taller, era que los y las jóvenes sean concientes de que estas herramientas las tenían desde antes de su asistencia a la actividad. No solamente las herramientas técnicas sino algo mas importante: intereses, historias, anhelos, sueños para contar y herramientas para grabar, editar y distribuir sus producciones, ser vistos y escuchados.

El siguiente paso del taller consistía en la formación de equipos y la elección de las historias que debían girar en torno a sus sueños y al lugar en que viven. Las ideas podían surgir a partir de una imagen, una palabra o una sensación. A partir de esta micro-idea, se realizaba un primer acercamiento a la imagen dibujándola. Posteriormente se desarrollaba una pequeña idea narrativa y se pensaban los encuadres. La variedad de propuestas es muy amplia, observando los 31 cortometrajes que resultaron de los talleres en los ocho meses que duró el proyecto encontramos videoclips, documentales, ficciones, docuficciones y videoarte con diferentes grados de apego a estéticas y narrativas hegemónicas surgidas de los medios masivos de comunicación, quizás la principal vertiente de consumo cultural por parte de los y las jóvenes. Esta menor o mayor distancia con respecto a las lógicas de narración mediática era uno de las preocupaciones que nos envolvía como docentes ya que el taller estaba planteado también como un lugar de reflexión sobre nuestros propios consumos culturales y sobre que tipo de subjetividades que se están creando y narrando desde los productos televisivos y cinematográficos apuntados a la juventud¹.

El proyecto “Mi mirada, nuestra mirada” se desarrollaba en dos o tres días de intensísimo trabajo y tenía programada para la última jornada una proyección en pantalla gigante para toda la comunidad de los cortos realizados en el taller. Así es que los familiares, amigos y vecinos de los y las jóvenes implicados acudían a las proyecciones con mucho entusiasmo generando en los y las protagonistas un lugar de reconocimiento diferente al discurso que pone a los jóvenes en el lugar de “rebeldes al sistema”, “vagos” y “poco constantes” o “sin motivaciones”.

Siguiendo a Imanol Aguirre (2011) traigo una cita que pone en palabras algo que cuando realizábamos estos talleres intuíamos: “Desde un punto de vista educativo, lo que me interesa del arte o la cultura visual, concebidos como experiencia, es su capacidad para convertirse en detonante de la transformación personal de sus usuarios, tanto en su calidad de productores como de receptores.”

La posibilidad para los y las jóvenes de ser protagonistas de la creación de un producto cultural desde su génesis hasta su distribución vía Internet o en cines abiertos ha repercutido positivamente en la autoestima de los mismos, empoderándolos y desnaturalizando el prejuicio que coloca a los jóvenes en el lugar del ciudadano que no hace nada productivo y que sólo es movido por el ocio. Era muy común ver en las proyecciones de los cortos de los y las participantes del

1 En este sentido vale la pena mencionar el trabajo del Prof. Víctor Arancibia titulado “Mi Mirada, Nuestra Mirada, Los modos de narrar y representar de los jóvenes salteños” que desarrolla esta temática. Disponible en: <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/sites/perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/files/arancibia.pdf>

taller a madres, padres y familiares sorprendidos o emocionados ante la evidencia de la capacidad creativa y organizativa de los y las jóvenes (sus hijos/as, nietos/as, sobrinos/as educandos/as) que por primera vez estaban en un sitio de cierto protagonismo positivo en la comunidad. Posiblemente lograr desarticular este discurso ha sido gracias a que desde el principio hemos intentado tejer una relación Adulto – Joven diferente a la que usualmente se da en la escuela en la que el/la joven es un receptor pasivo de los conocimientos necesarios para las actividades².

Queda para el final de la experiencia resaltar dos cuestiones no menores que como docentes nos hemos planteado al implementar los talleres. La primera es la posibilidad de continuidad en el tiempo de la creación audiovisual por parte de los jóvenes ya que hemos visto que los materiales (técnicos y narrativos) ya eran un capital adquirido por los participantes, sólo faltaba hacerlo conciente. La segunda, y no menos importante, es el panorama que se abre a los y las jóvenes en tanto consumidores y consumidoras de los mensajes mediáticos. Conocer los elementos que forman el lenguaje audiovisual y la conciencia de que todo lo que vemos y consumimos de los medios masivos tiene una intencionalidad (cultural o comunicativa) debería redundar en una postura al menos de duda. Cuando los y las jóvenes recorrieron el camino para hacer sus propios cortometrajes debieron pensar e intentar comunicar una idea y buscar la forma de que ese mensaje, (con los elementos que dispone) llegue de la mejor manera. Cabría así pensar que todo este “tsunami” de material audiovisual que consumimos tiene también a alguien detrás intentando comunicarnos una idea. Ser concientes de esto debería favorecer a un replanteo acerca de cierta hegemonía mediática y allanar los caminos hacia la construcción de ciudadanía.

De esta forma les presento, entonces, una posible manera de trabajar la producción de cultura visual, puntualmente la realización audiovisual, por parte de los y las jóvenes. Primero poniendo en discusión los modos de enseñanza tradicionales en la materia (ya sea desde el análisis de discurso o la reproducción de modelos de la industria cinematográfica), segundo, apelando a narrativas audiovisuales no hegemónicas, tercero, recurriendo a los sueños de los participantes como materia prima de relatos y como herramienta para saberse poseedor de los mismos, cuarto, echando mano a la cultura de uso de la tecnología que ya poseen los y las participantes y quinto, trabando una relación Joven – Adulto que por medio de dinámicas relacionadas a lo lúdico y actividades que fomentan la libre expresión y el respeto por las voces y opiniones de todos y todas generan un ambiente propicio para la creación y el crecimiento personal. Finalmente, la proyección de las piezas audiovisuales a toda la comunidad como elemento de empoderamiento de los y las jóvenes participantes.

“Del mismo modo, considero inviable repensar nuestra tarea como educadores sin tener en cuenta esta dimensión de lo humano y por ello creo que la emoción debe ocupar, junto a la dimensión social y cultural de la experiencia, un lugar preeminente en la redefinición de la política estética.” (Aguirre)

Los cortometrajes realizados en el proyecto están disponibles en dvd y existe en la red un video registro de la experiencia: <http://www.youtube.com/watch?v=AaYnOy7ebko>

² Un interesante tema de investigación surge aquí, que excede por completo las pretensiones y objetivos de este escrito, es el de la creación de la imagen de adulto por parte de los jóvenes quienes nos ven en general como figuras que reprimen todo impulso. Maestros, Profesores, Padres, Policías, Políticos etc...

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, I. (2011) Cultura visual, política da estética e educação emancipadora en Raimundo Martins e Irene Tourinho (Org) (2011) *Educação da cultura visual: Conceitos e contextos* (pp. 69-112). Santa María: Editora UFSM.
- ARANCIBIA, V. (2009): "Mi Mirada, Nuestra Mirada, Los modos de narrar y representar de los jóvenes salteños" Primer encuentro sobre juventud, medios de comunicación e Industrias culturales – La Plata, Argentina.
- HERNÁNDEZ, F. (2010) *Educación y cultura visual*, Barcelona: Octaedro.
- MORENO GONZÁLEZ, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 52/2. <http://www.rieoei.org/expe/3422Moreno.pdf>
- RANCIÈRE, J. (2002) *La división de lo sensible. Estética y política*, Salamanca: Consorcio Salamanca.
- RINCÓN, O. (2002) *Televisión, Video y subjetividad*, Buenos Aires: Norma.
- REGUILLO, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. en prensa. Miradas cruzadas: visualidad / representación / pedagogía / política. En Dissensus. Barcelona: UPC.

ANEXO 1

Material Gráfico del proyecto.



Díptico
promocional
del taller.

LA PRODUCCIÓN DE CULTURA VISUAL A PARTIR DEL ESPACIO SOCIAL EN EL PROYECTO “EN MIS TRAZOS ESTÁN LOS OTROS”

NATALIA CALDERÓN

UNIVERSITAT DE BARCELONA

cg.natalia@gmail.com



RESUMEN

La comunicación que presento a continuación reflexiona a partir del proyecto artístico “En mis trazos están los otros”, que realiza Imelda Montiel junto con un grupo de jóvenes al oriente de la Ciudad de México. A través del trabajo de Imelda, analizo las prácticas espaciales que este grupo de *skaters* genera como una forma de producción de cultura visual. Retomo el proyecto de Imelda para reflexionar sobre la relación pedagógica que se teje entre los jóvenes, Imelda y yo.

Palabras clave: espacio social, relación pedagógica, proyecto artístico.

ABSTRACT

The paper I present reflects within the art project “En mis trazos están los otros” that Imelda Montiel develops together with a group of young people in the eastern part of Mexico City. Through Imelda’s work, I analyze the spatial practices generated by this group of skaters as visual culture production. I use Imelda’s project to think over the pedagogical relation that is woven between these young people, Imelda and I.

Key words: social space, pedagogical relation, artistic project.

INTRODUCCIÓN

La comunicación que presento a continuación me permitió rescatar una de las experiencias pedagógicas que tuve en México como profesora del Posgrado en Artes Visuales de la Escuela Nacional de Artes Pláticas (E.N.A.P.). Me retomo esta experiencia porque encuentro puntos de coincidencia, como el espacio social y las relaciones colectivas, con la investigación que comienzo a desarrollar en el doctorado Artes y Educación en la Universidad de Barcelona.

El detonante de este relato es Imelda Montiel quien actualmente estudia la Maestría en Artes Visuales. Imelda y yo nos conocimos en el aula 501 de la Antigua Academia de San Carlos, ahora Posgrado de la E.N.A.P., a comienzos del 2011, cuando ella cursaba el primer año de sus estudios. Durante un semestre Imelda y yo compartimos un salón de clases bajo la relación de profesora-estudiante. Al cabo del tiempo, la conexión que construimos durante ese semestre se transformó de dos formas: por un lado, continué asesorando su proyecto artístico, y por otro, a partir de la comunicación que presento para las *II Jornadas Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes*

como productores de Cultura Visual?, ella ha sido quien ha revisado y corregido mis acercamientos a su proyecto.

El proyecto comenzó el semestre que trabajé junto a ella como su profesora en la asignatura de “Medios no convencionales. Pensamiento artístico, dibujo contemporáneo”. A partir de sus proyectos previos en espacio público, Imelda propone y desarrolla “En mis trazos están los otros.”, en el que junto con un grupo de jóvenes de Pantitlán¹, trabajó en torno a la identidad, comunidad e interrelación.

A través de Imelda, más no de forma personal o directa, conocí a Choco, Murillo, Snoop, Roller, Troy, McCartney, Vampiro y Conejo, quienes se autodenominan como un grupo de *skaters*, *rollers* y/o *graffiteros*.



Como me compartió Imelda, estos jóvenes acostumbran “juntarse”² en una plaza, cerca del metro Pantitlán, al oriente de la Ciudad de México. Y a partir de sus trayectos recurrentes- y debido a que este camino lo transitaba todos los días para llegar a casa- Imelda fue transformando poco a poco este suceder cotidiano, en un análisis de los usos, apropiaciones y relaciones que tejen entre ellos y con el sitio.

En este texto narraré sobre lo que compartí con Imelda dentro y a partir del curso, donde se construyó otro espacio (capa) de reflexión respecto a las prácticas espaciales de estos jóvenes.

La relación que pude tener con estos chicos estuvo distanciada espacial y temporalmente y no puedo pasar por alto que estuvo mediada por la experiencia, la interpretación y el proyecto artístico de Imelda. Esto será importante para comprender la relación pedagógica que se construyó entre distintos contextos.

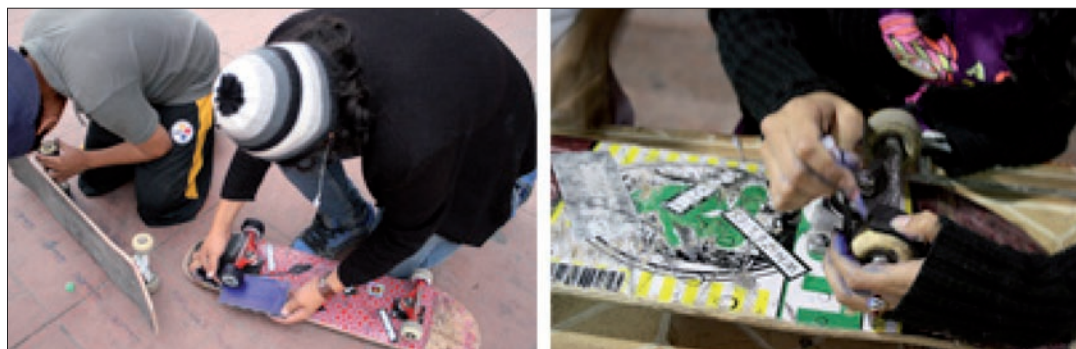
Desde un comienzo la idea del proyecto de Imelda fue trabajar con y entre las prácticas de otros, utilizar el espacio público para reflexionar junto con este grupo sobre las relaciones que están construyendo con el espacio, la cultura visual y entre ellos mismos. Imelda se acercó a este grupo para

1 Pantitlán zona de escasos recursos en la periferia, al oriente de la Ciudad de México. Más allá de ser un sitio geográfico (físico) es el referente con el que estos jóvenes se identifican. Aunque ellos en realidad viven en la colonia Adolfo López Mateos, en la delegación Venustiano Carranza, ellos se presentan a sí mismos como “de Pantitlán”; se puede ver a través de los videos que realizan y de las presentaciones públicas que hacen: “Pantitlán presente”.

2 Juntarse no significa formar parte de un colectivo homogéneo, se refiere simplemente estar uno al lado del otro. Este punto es importante pues ellos defienden no ser un grupo como tal, pues esto significaría realizar las mismas actividades, tener los mismos gustos en música, por ejemplo, o una forma similar de pensar. El juntarse simplemente recae en ocupar cotidianamente un mismo espacio-tiempo.

observar y aprender sobre la identidad que construyen estos chicos al relacionarse entre sí. Ella quería participar en alguna actividad donde entre todos trazaran un mismo dibujo que dejara ver a cada uno, pero sin desvincularlo de sus relaciones con los otros.

Con la intención de hacer una reflexión conjunta sobre los vínculos con el sitio, Imelda les propone grabar los *tags* (Choco, Murillo, Snoop, Roller, Troy, McCartney, Vampiro y Conejo) con los que se identifican cuando *rayan*³ en las ruedas de sus patinetas e imprimirlas a manera de sello en la plaza por la que patinan. La idea fue discutida y puesta en marcha con el propósito de ver las huellas de su andar sobre el piso o las escaleras y poder visibilizar cómo se superponen, intervienen y modifican unos a otros. El objetivo fue pensar el lugar y las producciones individuales de cultura visual sin desvincularlas de las producciones de los otros sujetos. El proyecto se realizó en forma colectiva y durante varios días los jóvenes participaron en la realización de los sellos sobre las llantas de las patinetas para después entintarlos e imprimirlos en el piso con la intención de dejar el rastro de su patinar como un dibujo colectivo.



Es importante subrayar que el proyecto “En mis trazos están los otros” no es la mera realización del dibujo. Este proyecto incluye y concibe como igual de importantes, las conversaciones y debates, las negociaciones, las reuniones recurrentes, la práctica del *skate* y del *graffiti*, y las producciones audiovisuales generadas. Es un proyecto enfocado en la producción de relaciones a partir de las prácticas comunes.

ESPACIO SOCIAL COMO PRODUCCIÓN DE CULTURA VISUAL Y NARRACIÓN COLECTIVA

Para poder establecer una relación entre la producción de cultura visual y los usos y transformaciones del espacio, me parece indispensable partir de que los estudios de cultura visual no se limitan a las imágenes por sí mismas, sino abarca el análisis de las relaciones que los sujetos establecen en torno a éstas, donde las imágenes o artefactos funcionan como dispositivos que determinan e interfieren en las relaciones que establecemos en torno a éstas y entre nosotros mismos. (Hernández, 2007)

Irit Rogoff nos recuerda que ninguna representación es un objeto -autónomo ni social- y defiende que toda representación es una relación social que produce subjetividad y significado. “Neither autonomous in the aestheticist sense – embodiments of transcendental aesthetic ideas – nor social

³ Se usa el modismo rayar para designar la acción mediante la cual imprimen su huella o firma- tag, nombre con el que son conocidos en el graffiti. Se marca una diferencia entre pintar un graffiti, que usualmente requiere tiempo y una intención definida, y lo inmediato y repetitivo de rayar.

because they are produced by external society, representations are not objects at all but social relations, themselves productive of meaning and subjectivity. In considering this kind of socio-spatial relation, urban discourse can only benefit from encounters with critical aesthetic practice". (Rogoff, 2000, 27)

Tanto Rogoff como Henri Lefebvre reclaman entender el espacio como producto de las relaciones sociales, y no como un contenedor rígido. El cambio de percepción que propone Lefebvre (1974) plantea que el espacio social es siempre múltiple, no se yuxtapone, se superpone e interpone generando complejidades; sólo puede comprenderse en una escala determinada, con un tiempo determinado y con un ritmo específico. Las ideas de Lefebvre, han marcado la manera de entender el espacio en varias prácticas artísticas y en especial para quienes trabajan con el espacio público.

En el aula de clases, Imelda, sus compañeros y yo reflexionamos a través de las ideas de Arjen Mulder (2004), Nicolas Bourriaud (2007), Miwon Kwon (2004), Deleuze y Guattari (1980), Benjamin (1989), y Boris Groys (2004), para contextualizar las problemáticas expuestas en sus proyectos. Compartir estas lecturas nos permitió construir un terreno y unos códigos comunes.

En el caso de "En mis trazos están los otros", Imelda retoma la práctica que realiza un grupo de *skaters* de Pantitlán para reflexionar junto con ellos cómo modifican el orden que imponen las relaciones comerciales diurnas del mercado Adolfo López Mateos, al agruparse a practicar el *skate* por las noches. Las normativas implícitas y explícitas de formas de interacción entre personas que dicta el mercado, dan un giro vertiginoso cuando el suelo se convierte en pista de patinaje, las escaleras en obstáculos, y los postes o tubos en accesorios para hacer trucos. Se abre la posibilidad de transformar los elementos urbanos en algo para lo que no fueron concebidos, y con estos las relaciones sociales sufren también los mismos efectos de modificación.

Durante las conversaciones entre Imelda y yo, el tema del espacio público tuvo especial atención, pues aunque Imelda intenta analizarlo en pro de comprender conceptos complejos como *identidad*, que es un tema de interés compartido en nuestras investigaciones. Dentro de estos debates, las ideas de Manuel Delgado (1999; 2006) respecto al espacio público comenzaron a tener un papel fundamental para hacer un punto de contacto en nuestras perspectivas. El espacio público lo concibe, desde una formulación urbanista y pragmática como una administración centralizada que intenta mantener el orden y la claridad semántica en una red de encuentros y desplazamientos. Entiende al sujeto como un usuario que transita por los lugares con un objetivo previsto y que evita a toda costa la ambigüedad y lo conflictivo o contradictorio. En sus textos Delgado (1999; 2003) habla de la fiesta como un suceso que interrumpe los trayectos cotidianos y reúne a la gente en un mismo espacio.

Imelda y yo nos preguntamos si se podría hacer una comparación entre la fiesta como la plantea Delgado y el proyecto "En mis trazos están los otros". En la fiesta al igual que en este tipo de experiencias, se cruzan los límites de lo normal, tanto de los espacios urbanos (y sus usos) como de los espacios artísticos que no se limitan al aula de clases o el taller tradicional y aceptan otros encuentros y relaciones de conocimiento que bien pueden darse en cualquier lugar donde no se escondan las confrontaciones y contradicciones. "El uso extraordinario que recibe la calle o la plaza es una expresión más de cómo una comunidad socializa el espacio para convertirlo en soporte para la creación y la evocación de significados..." (Delgado, 1999,49)

A partir de estos debates (informados y contextualizados) conciliamos concebir el espacio público como lugar de reunión, de compartir, de confrontar. Hablamos de que éste funciona como un ejemplo de los contextos educativos fuera de la escuela, un sitio dónde los jóvenes se juntan entorno a una actividad que sirve de detonador de contextos más complejos que no pasa por las simplificaciones curriculares y narrativas dominantes de las escuelas, que cristalizan formas para pensar y vivir las distintas experiencias.



La pertenencia a este grupo no es exclusivamente para los *skaters*. Muchos de estos jóvenes no practican el *skate*; unos son *rollers*, otros *graffiteros*, otros simplemente “se juntan”. El grupo no precisa de una misma actividad para todos, más que estar presentes en un mismo espacio, conviven desde distintas posiciones e intereses. “La comunidad se conforma, según esta idea de afectualidad, no tanto por un proyecto común orientado hacia el futuro, como por la pulsión de donde resulta el estar *juntos*.” (Delgado, 1999, 32)

La pregunta que me gustaría plantear es, si a partir del proyecto que propone Imelda, estos jóvenes modifican su experiencia de prácticas compartidas donde los límites de la producción individual son difíciles, sino imposibles de distinguir, y enriquecen su reflexión al respecto. A partir de la forma en que se relacionan y producen significaciones (sean estas trucos de *skate*, videos, pintas o *tags*) podemos observar prácticas que están teñidas, intervenidas y compartidas de un sujeto a otro dentro del grupo. Lo interesante que propone el trabajo que Imelda hace con este grupo de *skaters* es hacer ver las producciones de cultura visual como mezclas intervenidas por otros sujetos. Este proyecto nos permite ver sus *trazos* no como intenciones e intereses individuales sino como narraciones compartidas, subjetividades construidas en conjunto; como un sistema de significación inmerso en una cultura específica (Aguirre, 1998)

Tanto los videos, las fotografías, los *graffitis*, el *skate*, como su relación entre ellos y con el espacio, son producciones que no intentan esconder la indecisión y la inseguridad, tienen espacio para las contradicciones y la falta de congruencia, como lo muestran los videos realizados por ellos mismos donde una y otra vez se muestra los trucos fallidos.



De la misma manera, los dualismos entre los roles productor/consumidor, proponen ser desvanecidos en gamas menos definidas y más móviles que, como menciona Bourriaud (2007), intervengan y modifiquen contextos ya producidos. El consumo y la producción se mezclan para desdibujar sus vértices. “Incluso se podría alegar que la distinción entre una dimensión receptiva y una productiva es completamente artificiosa.” (Aguirre, 1998, 14)

Sería erróneo pensar que estos *skaters* tienen como objetivo explícito trasgredir el orden del sitio en el que patinan, sin embargo, a partir de las conversaciones que entablaron con Imelda, puedo defender que son conscientes de las repercusiones socio-políticas que provocan y tienen especial interés en hacerse presentes, visibles en el espacio público. “Este es, en última instancia el valor del tag, simple firma, pero también grito gráfico de “¡Existo!”; señal personal indicativa del tránsito de su autor por un lugar determinado, que pasa a ser lugar-es decir nicho de memoria y sentido- a partir de esa misma apropiación de la celebración y del ritual que es estampar la propia firma sobre la textura en blanco de un punto elemental de la metrópolis.” (Delgado, 1999, 125) El rayar su *tag* cerca de donde viven pretende hacerse notar en un espacio determinado y dentro de un contexto específico.

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y SU RELACIÓN CON LA ACADEMIA

Me parece importante subrayar que conforme Imelda fue apropiándose de conceptos de las lecturas discutidas en clase, además de otras referencias teóricas que no se limitaban al aula de clases sino también a otro tipo de espacios colectivos, se compartieron y debatieron referencias y posiciones respecto temas en común como el espacio, lo relacional, la identidad. Y por tanto creo que la idea de que la academia hable una lengua que los jóvenes no entienden, es una más de nuestras visiones jerárquicas de la cultura. Si entre todos los grupos de sujetos hay códigos que son compartidos y desconocidos, el desafío de la academia es encontrar puntos de contacto donde los códigos se pongan en común y tanto la investigación como los sujetos (investigadores/investigados) conozcan más de la situación que experimentan con la ayuda de reflexiones teóricas.

En el proyecto “En mis trazos están los otros” Imelda trabaja, comparte y discute, con los jóvenes, conceptos como *dibujo relacional*, según la estética relacional que desarrolla Nicolas Bourriaud (2006, 2007), *identidad* (García Canclini, 1989), *rizoma* (Deleuze y Guattari, 1980). Para estos chicos estos conceptos no son inaccesibles sino que los apelan directamente. Así pareciera que la lejanía entre la academia y estos jóvenes no es una cuestión de lenguaje, sino de estrechar tiempos y espacios para coincidir.

Snoop, Murillo, Conejo, Roller, Troy, McCartney, Choco y Vampiro se reúnen cotidianamente en el mercado Adolfo López Mateos, donde aparentemente solo practican actividades de dispersión y entretenimiento pero, al mismo tiempo, establecen relaciones comunitarias en las que la producción de artefactos visuales juega un papel importante tanto en su quehacer cotidiano, como en su forma de pensar(se). Desde la práctica compartida de fotografías, videos, *graffiti* y otros medios (por ejemplo su vestimenta, apariencia o *look*) estos jóvenes se retratan, reinterpretan y reinscriben tanto en el lugar como en la cultura. Esta práctica de desvío -*détournement* (Debord, 1974)- posibilita otras formas de narración de los sujetos que rehúyen a la normativa del espacio hegemónico. Es decir que estos chicos intentan escapar de los relatos normalizantes a través de una actividad supuestamente recreativa pero que con ella acaban posibilitando otras formas de uso del espacio urbano, y finalmente otras formas de ser en el espacio social.

Más allá de los sitios pre-designados para el aprendizaje: aulas, escuelas, colegios; el espacio público surge como un punto de reunión donde jóvenes de distintas edades y niveles de escolaridad comparten saberes y experiencias. En este contexto, los jóvenes de Pantitlán se reúnen en torno al *skate*, el video, la fotografía y el *graffiti*, para intercambiar y generar entre ellos conocimientos específicos -desde técnicas de pintar, saltos en la patineta, cómo actuar frente a la policía, hasta cuestiones personales- que no pueden ser transportados de uno a otro como si los conocimientos fuesen objetos concretos. El conocimiento no es reificable, no es una cosa que se pasa de sujeto en sujeto, sino es una experiencia que sucede entre ellos, el conocimiento es producto de relaciones ya sea entre sujetos o entre un sujeto y el espacio; el espacio social es el caldo de cultivo del conocimiento. En su libro *Terra Ínfima*, Rogoff (2000, 35) desarrolla la importancia de las discusiones sobre lo situado, la posición o postura, la visualidad, el espectador (*spectatorship*), y la espacialización de las geografías.



En estas producciones de cultura visual no hay un interés en el conocimiento como verdad y eso lo podemos ver en las formas con las que graban y editan los videos: mostrando los errores y los accidentes, las fallas una y otra vez; exponiendo sus heridas y cicatrices a las cámaras en señal del arriesgo y peligros que han corrido y la resistencia a seguir en esta práctica.

ENCUENTROS Y MODIFICACIONES

Al respecto me surgen dudas que despliego, no con el fin de necesariamente contestarlas, sino de producir movimientos en las perspectivas, miradas que sean capaces de enfocar diferentes planos y que no velen las contradicciones encontradas:

Me planteo si estos jóvenes al modificar los usos y normas del espacio, alteran de alguna forma la producción de cultura visual al ser ésta producida en dicho contexto, o si a pesar de ello, repiten los parámetros homogeneizantes incluso desde prácticas espacialmente subversivas. Desde una perspectiva de las producciones visuales contemporáneas, no podría afirmar que los artefactos de cultura visual que realizan estos jóvenes -en el caso concreto de los videos y los *graffitis*- sean trasgresores, ni emancipadores, y esto se debe a que no buscan explícitamente pronunciarse a favor ni en contra de los regímenes estéticos homogenizantes. Su intención primordial, según lo han conversado con Imelda, es hacerse presentes: reunirse todos los días, rayar sus *tags*, videarse

y fotografiarse no es para ellos una crítica ni una intervención directa a los medios de la industria del consumo del imaginario, ni grupal ni individual, y aunque en alguna medida lo sea –no lo desarto– para ellos la trasgresión o modificación no está en la cultura visual como imagen mediática, sino como presencia espacial. Hay un especial interés en la representación, no como imagen reproducida, sino como relación presencial con y en el espacio. Hacerse ver, hacerse presentes es la preocupación que han compartido con Imelda.

Esta etapa del proyecto duró aproximadamente cuatro meses y para entonces Imelda y los chicos decidieron mostrar su proyecto en el centro cultural “La Central del Pueblo”. Ahí se expusieron sus fotografías y dos de sus videos, en los que se mostraban tanto sus prácticas *skaters*, como los sellos impresos sobre el piso. Una vez más ellos se sienten motivados y atraídos por mostrarse en este espacio, no por su calidad estética, sino por sentirse escuchados y vistos. Es importante para ellos sentir que pueden ocupar otros espacios y debatir sus ideas en voz alta. Generalmente se sienten escuchados entre ellos mismos, dentro del grupo, pero les agrada ocupar otros espacios y representarse en otros lugares. Durante la presentación del proyecto “En mis trazos están los otros” hubo un tiempo para que cada uno de los jóvenes del grupo hablara. Hubo una sesión de preguntas y respuestas mientras mostraban sus videos. La respuesta que mejor recuerdo fue ante la pregunta del público “¿Y para qué se toman video?”, la respuesta de Snoop fue simple y contundente “Nos gusta vernos”.

Entonces, ¿qué relaciones establecen los jóvenes a través de la co-producción de cultura visual?, ¿En qué medida esta relación les permite reescribir su subjetividad de alguna forma que escape de la normatividad? ¿Qué consecuencias tiene el que los jóvenes se hagan presentes en el espacio público?

A partir de pensar las subjetividades y formas de insertarse en el contexto social como prácticas espaciales, los sujetos y en este caso estos jóvenes, conciben sus producciones culturales inseparables de las de los demás. Es decir que las co-producciones de cultura visual así como los despliegues de subjetividades conjuntas que realizan, rompen con la idea de la autodeterminación y el aprendizaje autónomo o autodidacta. Así los conocimientos, igual que las producciones culturales no son de uno u otro de los jóvenes de este grupo, sino que se realizan de manera conjunta en espacios compartidos.

Después habría que pensar, ¿qué papel juega la modificación del espacio en los relatos de cultura visual que hacen los jóvenes?

Finalmente lo que puedo rescatar de las derivas reflexivas que disparó y posibilitó este proyecto, es que las prácticas de la cultura visual realizadas en espacio público se ven permeadas por la correlación social que el espacio determina. Es decir que estas producciones reflejan las negociaciones, confrontaciones y contradicciones propias del espacio social.

LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

Si bien fungí como profesora de Imelda durante un semestre, me gustaría plantear esta reflexión con ella, no en términos unidireccionales ni jerárquicos. Más bien como un encuentro de trabajo conjunto, donde coincidimos en temas e intereses comunes. En el caso específico de este proyecto, más que un aprendizaje transmitido del profesor al alumno se estableció otro tipo de relación pedagó-

gica; una relación que toca varios vértices espaciales y que no permanece en el aula de clases, ni dentro del horario establecido.

Mi papel como profesora en este proyecto consistió en acompañar el proceso desde afuera, desde el no saber para reflexionar junto con Imelda y a través de ella, para pensar en otras maneras en que la producción de cultura visual abre en estos jóvenes otras formas de representarse y pensarse. La idea de narración colectiva como forma de subjetividad precaria en construcción y estrecha relación a la plaza que habitan y transforman; la construcción relacional de la identidad y la pertenencia a través de la producción de cultura visual.

Mi relación con el proyecto “En mis trazos está los otros” y con estos jóvenes ha sido todo el tiempo triangulada y mediada por Imelda. La narrativa de Imelda sobre la narración que construyen los *skaters* y ella, fue mi hilo conductor para transitar entre estas reflexiones y apuntar en ellas desde mi perspectiva como profesora, y ahora como incipiente investigadora. Finalmente estas reflexiones que al igual que las producciones de cultura visual analizadas, son colectivas. No se trata de la ya gastada idea de que el maestro aprende del alumno sino de desmontar esta estructura jerárquica del conocimiento en forma de cubos de agua que alguien vierte sobre el otro, sino como una relación de encuentro de compartir contextos experiencias y generar nuevo pensamiento a partir de la discusión, confrontación productiva.

Terminaré esta comunicación rescatando que esto no es una interpretación póstuma al trabajo de Imelda con los jóvenes de Pantitlán, porque no hemos entendido este como un artefacto o un momento que se dio y se terminó, sino un proceso conjunto donde Imelda y yo hemos ido discutiendo, una y otra vez, las múltiples lecturas y resignificaciones para incluirlas en una conversación polifónica.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- BENJAMIN, W. (1989) "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica" en *Discursos Interrumpidos I*, Buenos Aires: Taurus.
- BLANCO, P. (2001) *Modos de hacer*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- BORRIAUD, N. (2006) *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- (2007) *Postproducción, La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- BRENER, A. et. al (2004) *Producta*: S.I. Y.Productions.
- BRITZMAN, D. (2002 [1998]) "La Pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en MÉRIDA RAFAEL, M. (ed.) (2002) *Sexualidades Transgresoras, una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- DEBORD, G. (1974) *La sociedad del espectáculo y otros textos situacionistas*. Madrid: Ediciones de la Flor.
- DELEUZE, G y GUATTARI, F. (1980) "El rizoma" introducción en *Mil mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- DELGADO M. (coord.) (2003) *Carrer, festa i revolta: els usos simbòlics de l'espai públic a Barcelona : 1951-2000*. Barcelona : Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.
- (1999) *Ciudad líquida, ciudad interrumpida: la urbs contra la polis*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- GARCIA CANCLINI, N. (1989) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- HALL, S. (ed.) (1997) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.
- HERNÁNDEZ, F. (2007) *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- KWON, M. (2004) *One place after another. Site-Specific Art and Location Identity*. Cambridge: The MIT Press.
- LEFEBRE, H. (1991[1974]) *The Production of Space*. Oxford: Blackwell Publishers.
- MULDER, A. (2004) *Understanding Media Theory. Language, image, sound, behavior*. Rotterdam: v2_Publishing/NAi Publishers.
- ROGOFF, I. (2000) *Terra Infima. Geography of Visual Space*. London and New York: Routledge.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- AGUIRRE, I. (2008) "Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística" en *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais* (1-1) <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2161> (Consultado 20/03/2012)
- DELGADO, M. (2006) "De la ciudad concebida a la ciudad practicada" en *Archipelago cuadernos de crítica de la cultura* núm.62. <http://areaciega.net/index.php/plain/Textos/Archipelago> (Consultado 20/03/2012)
- GROYS, B. (2004) "Art in the Age of Biopolitics. From Artwork to Art Documentation" in the Catalogue to Documenta 11 (Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, 2002), pp 108-114. http://www.ranadasgupta.com/notes.asp?note_id=34 (Consultado 20/03/2012)

MAPEANDO LOS LUGARES DE APRENDIZAJE. REFLEXIONES SOBRE EL USO DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

RACHEL FENDLER

UNIVERSITAT DE BARCELONA

rfendler@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo explora maneras de estudiar el lugar del aprendizaje, trazando la relación entre la práctica y el espacio, y cuestionando hasta qué punto podemos dar cuenta de y representar nuestro imaginario social del aprendizaje. Esta comunicación se nutre de la noción de la cartografía social y metodologías dentro de la perspectiva de la investigación basada en las artes, sobre todo la a/r/tografía, para elaborar una propuesta para un proyecto colaborativo que formará parte del trabajo de campo de mi tesis doctoral.

Palabras clave: comunidades de práctica; cartografías sociales; cultural visual; la investigación basada en las artes.

ABSTRACT

This paper explores ways of studying learning spaces, tracing the relationship between place and practice, and questioning to what extent we can attend to and represent the social imaginary of learning. This communication draws on literature addressing social cartography and arts-based research methodologies, mainly a/r/tography, to elaborate a proposal for a collaborative project that will serve as the fieldwork for my doctoral thesis.

Key words: communities of practice, social cartographies, visual culture, arts-based research.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo intenta trazar las relaciones entre la práctica y el lugar del aprendizaje, mientras elabora una propuesta para un trabajo colaborativo que formará parte del trabajo de campo de mi tesis. Este interés se articula en torno a una serie de preguntas. Primero, ¿cuándo y dónde se identifican los alumnos de secundaria como aprendices? Si entendemos el aprendizaje como un proceso vital que transita más allá del espacio de la educación formal, empezamos imaginar el paisaje de aprendizaje como algo que ocupa lugar ambos dentro y fuera de la escuela. Por tanto, la segunda pregunta se trata de explorar ¿cómo podemos representar estos espacios de aprendizaje?, con el fin de hacer más complejo nuestra visión de las trayectorias de cada alumno/aprendiz. Este trabajo se plantea dentro de un contexto nacional que sufre un alto porcentaje de abandono y desafección escolar. Por tanto, el posicionamiento de este trabajo tiene una vertiente política; busca identificar y visibilizar los espacios donde los jóvenes se autorizan dentro de procesos de aprendizaje, en un intento de romper, o hacer más permeable, las paredes de la escuela, que evidentemente se han convertido en una barrera para un gran número de estudiantes.

Para abordar este trabajo –una indagación sobre el dónde aprendemos y cómo lo podemos representar– el año académico que viene de 2012/12 iniciaré una colaboración con un grupo de alumnos

del 4º de ESO¹. Mi propuesta es que experimentemos con prácticas cartográficas, para mapear nuestro entorno en relación a nuestros procesos de aprendizaje. Esta propuesta se nutre de la noción de la cartografía social avanzada por Martin Liebman y Rolland G. Paulston de la Universidad de Filadelfia, quien elaboran este término dentro del campo de la educación comparativa. Desde su posición, apuestan para la elaboración de mapas para dar visibilidad a la dinámica relacional de los contextos de aprendizaje. Esta noción es particularmente interesante, permite ver el ejercicio cartográfico como una herramienta para captar lo que llamo “el imaginario social de aprendizaje” de cada colaborador, y por tanto, introducir un cambio en cómo comprendemos el espacio escolar.

LOCALIZANDO EL APRENDIZAJE

Los lugares no tienen esencias o significados intrínsecos; simplemente tienen significados que son más convencionales o “adecuados”. [Los] significados de un lugar están creados a través de la práctica
– Tim Cresswell (1996: 17)

El ejercicio desarrollado por Elizabeth Ellsworth en *Places of Learning* (2005) informa esta propuesta. En el libro, Ellsworth localiza un número de 'lugares de aprendizaje' para reflexionar sobre la experiencia (encarnada) de aprender. En su análisis, donde traza diferentes tipos de espacios, la autora explora la noción de la pedagogía no en relación al conocimiento-como-objeto sino al conocimiento-en-proceso. Enfocarse en las maneras, las condiciones, los entornos y los eventos de la construcción de conocimiento le permite explorar la experiencia del ser-aprendiz. En su relato, Ellsworth propone que la pedagogía consiste no en la transferencia de conocimiento sino en la producción de condiciones que permiten el movimiento de conocimiento entre diferentes objetos y sujetos. A diferencia de Ellsworth, quien narra diferentes espacios y localiza su carácter pedagógico, este proyecto intenta hacer el inverso, imaginar espacios a partir de la práctica.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA

La comunidad de práctica es un término pedagógico introducido por Jean Lave y Etienne Wenger en 1991 y es útil para esta propuesta porque define una cierta dinámica de aprendizaje situado, un aprender basada en la práctica y localizado en un terreno social. Es un término relevante para abordar cuestiones relacionadas con el aprendizaje que puede desarrollarse tanto dentro como fuera de la escuela porque caracteriza un proceso de aprendizaje no vinculado a lugar concreto sino a un interés o proyecto común, que pueda estar, por ejemplo, en una empresa, una aula, en un equipo o en una comunidad en línea. Según los autores, las características básicas de la comunidad de práctica son las relaciones personales, un interés compartido y un repertorio. Por tanto, una comunidad de práctica consiste en más que el desarrollo de un conocimiento técnico, o una competencia específica. Implica relaciones personales que se desarrollan durante y a lo largo del tiempo (Lave & Wenger, 1991) y se organiza a partir de un interés que comparte cada uno de los miembros (Wenger, 1998). El hecho de que se implican porque tienen un interés especial en un área de conocimiento, o una actividad, les da a los participantes una sensación de tener un proyecto en común, o bien, una identidad compartida.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto: Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes. IP: Fernando Hernández. Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2011-24122.

Para que funcione una comunidad de práctica, los miembros necesitan estar capaces de generar y apropiarse de un repertorio de ideas, memorias y compromisos. A la medida en que se vaya tomando forma, la comunidad produce recursos: herramientas, documentos, rutinas, símbolos o un léxico concreto, que sirvan para producir conocimiento. Dicho de otra manera, la comunidad se establece a través de la práctica, a partir de maneras de hacer y aprender que se comparten entre los miembros.

La importancia que Wenger y Lave dan a la práctica es una forma de situar el aprendizaje como un elemento central a la actividad humana. En vez de usar el término como antónimo a la teoría, la práctica en este caso refiere a un conocimiento activo y encarnado, un saber que se desarrolla en un contexto concreto y que reconoce la contribución y participación de las personas. Frente a esta descripción de un aprendizaje situado, podemos preguntarnos, ¿qué es el espacio de la comunidad de práctica?

Reflexionar sobre la noción de espacio en relación al trabajo de Wenger y Lave no está fuera de lugar. En los dos libros claves donde trabajan el término (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998) narran la comunidad de práctica como si fuese un territorio. El vocabulario geográfico les ofrece a los autores la posibilidad de diferenciar entre los diferentes tipos prácticas que coexisten dentro de la misma comunidad. En el primer libro, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, se introduce una descripción de la ‘práctica periférica’. En concreto, se trata de explicar cómo una persona se convierte en miembro de una comunidad: primero, observando desde las afueras a los miembros establecidos (más expertos), mientras el propio papel del individuo se desarrolla durante el tiempo, en relación al nivel de su participación y experiencia. Sin embargo, no se trata sólo de una filosofía de ‘aprender al hacer’. Como explican los autores, “For newcomers the purpose is not to learn *from* talk as a substitute for legitimate peripheral participation; it is to learn *to* talk as a key to legitimate peripheral participation”. (1991: 108-9. Énfasis original). [“Para los nuevos miembros incorporados, el objetivo no es *aprender de lo que se dice*, como un sustituto para una participación periférica legítima; más bien, se trata de *aprender hablar* como la clave a la participación periférica legítima.”] Vemos como el aprendizaje situado, para construir nuevos significados, implica una participación activa. Wenger, en el libro, *Communities of Practice: Learning, meaning and identity* (1998) da más complejidad al asunto, diferenciando entre las prácticas periféricas y las marginales. Según él, los miembros situados a la frontera de una comunidad, los que entran y salen con más frecuencia, están mejor equipados para entender cómo funciona una comunidad en particular.

A la hora de pensar en el espacio de la comunidad, se ve que son las propias prácticas que lo construyen; son las prácticas que nos permiten hablar de las periferias y márgenes de una comunidad. Una participación más o menos activa lleva a una discusión sobre el territorio de la comunidad, y el grado de identificación (o des-identificación) de sus miembros con el proyecto común. A partir de esta descripción del aprendizaje situado, podemos comenzar a imaginar las derivas del aprender como nuestros propios paisajes del aprender.

EL ESPACIO SOCIAL DEL APRENDIZAJE

Para pensar en un espacio creado por las prácticas de aprendizaje, hay que pensar en un espacio que se define a partir de la actividad cotidiana de las personas. La relación entre la práctica y el espacio es una problemática que se ha estudiado desde diferentes perspectivas. Los autores Mike Crang y Nigel Thrift introducen lo que llaman el “eventful space” (2000:6) [el espacio del aconte-

cimiento], o sea, el espacio definido por las acciones sociales. Esta teorización del espacio está caracterizada por “an eventful and unique happening. Like Heidegger’s boundary, space is less a limit than a creation of what it encircles, more to do with doing than knowing...” (Ibid). [“un evento o un acontecimiento único. Como la frontera de Heidegger, este espacio no es tanto un límite sino una creación de lo que envuelve, tiene más que ver con el hacer que el saber...”]. Es este tipo de espacio-evento que nos puede servir para dar nombre al terreno de las comunidades de práctica, territorios que nos permiten ver cómo la afinidad y la acción constituyen lugares del aprendizaje.

Para este trabajo, la propuesta trata de imaginar el espacio itinerante del aprendiz en contraste con el espacio fijo de la escuela. Michel de Certeau (1985) y su trabajo sobre la apropiación del espacio ofrece una base teórica para este ejercicio. En su descripción de la gramática del movimiento, hace ver cómo los tránsitos personales por la ciudad son una forma encarnada de, por un lado, resistir estructuras de poder y, por otro lado, crear nuevas posibilidades para habitar el entorno.

The preambulatory gesture plays with spatial organizations, however panoptic... It is through the opportunity [passages] afford of storing up pregnant silences and inarticulate stories... that local legends create exits, ways of leaving and re-entering, and thus habitable spaces. (Ibid: 138-142)

El gesto preambulatorio juega con las organizaciones espaciales, por las panópticas que sean... Es a través de la oportunidad que [los paseos] ofrecen para introducir silencios impregnados y historias inarticuladas ... que las leyendas locales puedan crear aperturas, formas de salir y re-entrar, y por lo tanto, espacios habitables.

El argumento no pierde de vista el discurso que entiende el espacio como elemento de poder y subjetivación, sino propone que las propias acciones (prácticas) pongan en juego nuevas interpretaciones y significaciones del contexto. Lo que plantea de Certeau es una negociación permanente entre el poder (panóptico) del espacio y el acto físico y espontáneo de ocuparlo, un acto que siempre está en proceso. Las estrategias espaciales de este autor funcionan como una metáfora para el aprendiz transeúnte, cuyos itinerarios representan los hilos de sus intereses no necesariamente vinculados al currículo escolar.

En los treinta años desde que de Certeau comenzaba pensar en las implicaciones de la producción social del espacio (partiendo del trabajo de Lefebvre de unas cuantas décadas previas...), las nuevas tecnologías han cambiando nuestra visión de la naturaleza de la interacción social. Aunque las TIC por sí mismas no son capaces de introducir un cambio pedagógico (dependen siempre de los usuarios y el contexto educativo), es evidente que como herramienta educativa presentan muchas posibilidades. Doug Thomas y John Seely Brown (2012), por ejemplo, señalan la potencialidad del Internet para introducir una nueva cultura de aprendizaje, donde la combinación de la curiosidad innata y una fuente de información infinita (la red) combinadas con cierto grado de estructura (la escuela), se convierten en las condiciones óptimas para el aprendizaje (Ibid: 116).

Señalo aquí la cuestión de las nuevas tecnologías porque ya no podemos pensar en los espacios de aprendizaje de los jóvenes sin tener en cuenta sus actividades en línea. Tim Cresswell (2010) ofrece una mirada comprehensiva de como concebir del espacio de sociabilidades móviles, revisando lo llamado ‘giro de la movilidad’ en el campo de la geografía. Cresswell distingue entre temas establecidos de la disciplina de la geografía “la migración, las trayectorias y el transporte” los cuales se dirigen a cuestiones del movimiento. A diferencia de éstas, según Cresswell, la movilidad es

una perspectiva emergente e interdisciplinaria, que considera diferentes formas de movilidad y la relación entre ellas; indaga sobre lo que la movilidad posibilita o realiza; y se abre no sólo a la teoría de la movilidad sino también se incorpora ‘metodologías móviles’ para evitar un punto de vista que privilegia lo sedentario o fijo (Ibid: 542). La posición ontológica de la perspectiva de movilidades, desde la geografía, insiste que la movilidad es el punto de partida, no una excepción.

Desde esta perspectiva, el *espacio-evento* del aprendizaje es un territorio definido a partir de una red de relaciones entre personas, ideas y objetos en movimiento. Pensar que la práctica siempre corresponde a un espacio es, quizás, tautológico; no se puede quitar cualquiera acción de su contexto. Sin embargo, detenernos en el tema del espacio, en relación a la práctica, es una estrategia para repensar donde el aprendizaje debería ocurrir. Por esta razón la propuesta de cartografiar pretende recuperar las transgresiones del espacio escolarizado, enfrentando ese lugar con representaciones que identifican el aprender como un acto que transita dentro y fuera de sus paredes.

LA CARTOGRAFÍA SOCIAL

Los mapas no deberían estar comprendidos como extensiones, relacionados a un espacio construido por trayectorias, también hay mapas de intensidad, que representan lo que llena el espacio, lo que subtiende la trayectoria... Una lista o una constelación de afectos, un mapa intensivo, es un devenir.
 – Deleuze, 1997: 64

Como anunciaba al principio, el objetivo de este documento es pensar los parámetros del trabajo de campo que tengo previsto llevar a cabo con un grupo de alumnos del 4º de ESO. La propuesta es iniciar un proyecto reflexivo para dar cuenta de y hacer visible las diferentes comunidades de práctica de los participantes. Por tanto, este ejercicio trata de enfrentar el problema de la representatividad de los espacios de aprendizaje, cuyo contexto no es un espacio físico sino un espacio-evento definido a partir de diferentes itinerarios y relaciones.

Frente esta propuesta hay que reconocer que el mapa es una forma de representación que tiene una historia estrechamente vinculada al poder (del estado) y se asocia tradicionalmente con la noción de una visión totalitaria. Sin embargo, Crystal Bartolovich (1996) argumenta que el propio estatus legitimado del mapa implica que este formato de representación debería estar usado también por el proyecto de recuperar o desestabilizar estructuras de poder. De acuerdo con su posición, la propuesta de este trabajo consiste en representar los itinerarios de prácticas, haciendo visible el contexto del aprendizaje individual.

Martin Liebman y Rolland G. Paulston, desde el campo de la educación comparativa, han elaborado los beneficios de la cartografía social, argumentando que crear mapas permite introducir micro-narrativas, cuyas representaciones visuales podrían servir como “an effective method for counter hegemonic boundary work” (1993: 11) [“un método eficaz para reconstruir fronteras hegemónicas”]. Según ellos, los mapas no representan una mirada normativa, sino:

they portray the mapper’s perceptions of the social world, locating in it multiple and diverse intellectual communities, leaving to the reader not a truth, but a cognitive art, the artist’s scholarship resulting in a cultural portrait. (Paulston, 1996: 14)

[muestran la visión subjetiva del mundo social del cartógrafo, donde se ubican múltiples y diversas comunidades intelectuales, dejando al lector no una verdad sino un arte cognitivo, la erudición del artista que resulta en un retrato cultural.]

Siguiendo la lógica de Liebman y Paulston, el ejercicio de mapear debería de autorizar la narrativa modernista sobre la función de una escuela (la educación basada en la enseñanza) y contribuir a una visión del proceso de aprendizaje de cada participante. Se trata de una estrategia para ordenar conocimientos contradictorios y visibilizar la relación entre ellos, lo que permite desarrollar esferas de comprensión.

ESTRATEGIAS PARA CREAR ESPACIOS

La metodología de esta propuesta se alimenta de la perspectiva de la investigación basada en las artes, en concreto la de *a/r/tografía* (Irwin & Springgay, 2008), y la etnografía sensorial de Sarah Pink (2008; 2012). Aunque estas corrientes vienen de campos y contextos diferentes, las dos elaboran estrategias para *crear espacios* como parte central de sus proyectos.

La *a/r/tografía* es un término introducido por un grupo dentro de la Facultad de Educación de la Universidad de British Columbia en Vancouver, Canadá, que propone poner en escena tres identidades: lo artístico, lo pedagógico y lo teórico, durante proyectos o procesos de investigación². A continuación, señalo tres elementos claves de la investigación *a/r/tográfica* que tienen una resonancia particular para esta propuesta.

Primero la *a/r/tografía*, la cual tiene sus raíces en la investigación acción, propone que la investigación debería estar basada en la práctica. Intenta colapsar la separación entre teoría y práctica, proponiendo un proceso de construcción de conocimiento que combina *theoria* (el saber), *praxis* (la práctica) y *poesis* (el hacer/crear) (Irwin & Springgay, 2008: xxiii-xxiv). Con su énfasis en la práctica, la *a/r/tografía* intenta convertir la investigación en un proceso orgánico, donde la propia experiencia vivida informa la construcción de significados, tanto en el ámbito académico como para los procesos artísticos y pedagógicos. La caracterización de una investigación como un *living inquiry* (la investigación como experiencia vital) permite ver un proceso de indagación como una exploración que evoluciona en relación a su contexto. Para esta propuesta, *living inquiry* tiene un papel importante; el ejercicio se base en la práctica para catalizar una observación reflexiva de nuestras acciones cotidianas, mientras el acto de crear mapas es una forma de comenzar reflexionar sobre, descubrir y compartir el espacio-evento que proponemos investigar.

El segundo elemento importante de la *a/r/tografía* es su posicionamiento como una “methodology of situations” (Irwin, Beer, et al, 2008: 205) [“metodología de situaciones”]. El uso de la palabra situación comparte algunas nociones de la estética relacional de Nicolas Bourriard, quien reconfigura la noción del sitio en términos de una situación: convirtiendo un lugar estático en un momento en el tiempo-espacio donde intervienen procesos sociales, económicos, culturales o políticos (Irwin & Springgay, 2008: xxvi). Para la *a/r/tografía*, la situación es una forma de definir la dinámica de un proyecto colaborativo, cuyo contexto no es sólo el lugar físico sino toda una red de interacciones que se establecen y transcurren allá. A la hora de aplicar esta idea, la *a/r/tografía* introduce el término comunidad de práctica, que hace servir como un modelo que sostiene y posibilita ‘la situación’.

2 La palabra *a/r/tografía*, en inglés *a/r/tography*, escrita con las barras (“/”), es una mnemotecnica que hace referencia a las identidades de artist / researcher / teacher, dentro de la palabra ‘art’.

Dentro del marco del proyecto actual, destaco que la idea de la situación nos ayuda entender el rol de la comunidad de práctica, tanto para el propio proyecto colaborativo que se plantea como para estudiar y imaginar nuestros propios procesos de aprendizaje.

Como último, señalo la estrategia de la a/r/tografía de redefinir la finalidad de un proyecto de investigación. Rita Irwin y Stephanie Springgay articulan que, además de argumentar una tesis, una investigación podría modelarse a partir de una *exégesis*, *diégesis* o *mímesis*. Estas tres opciones – una interpretación crítica, un contar/narrar o un mostrar, respectivamente – dan nuevas respuestas a las preguntas, ¿para qué y porqué sirve un estudio? Una propuesta como ésta, de cartografiar espacios de aprendizaje, no tiene una tesis. No se trata de probar sí, o no, el aprendizaje transite dentro y fuera de la escuela, ni intentará determinar cual es el lugar de aprendizaje por excelencia. Al contrario, las otras finalidades son más afines, ya que los mapas producidos tendrán la función de visibilizar y compartir experiencias (o mostrar y narrar) de modo que permitan diferentes reflexiones sobre el espacio escolar.

Para resumir, la a/r/tografía plantea que investigar debería ser un acto de “*creating the circumstances to produce knowledge and understanding through inquiry-laden processes*” (Ibid: xxiv. Énfasis original) [“*crear circunstancias para producir el conocimiento y la comprensión, a través de procesos de investigación*”]. No solo permite estudiar las prácticas cotidianas sino concibe de la investigación como un oportunidad para dar lugar a una comunidad de práctica, un contexto donde un grupo de personas intercambian y comparten información para generar un repertorio de recursos compartidos.

Si la a/r/tografía ayuda plantear cómo situar una investigación que propone mapear los lugares de aprendizaje, la etnografía sensorial según Sarah Pink (2008) ayuda ilustrar cómo empezar llevar a cabo este tipo de estudio. Pink viene de la disciplina de la antropología visual desde la cual tiene larga trayectoria estudiando las prácticas cotidianas. En los últimos años ha transitado de la etnografía visual para elaborar lo que define como la etnografía sensorial. Esta metodología reconoce la importancia de la experiencia encarnada del etnógrafo durante su trabajo de campo, y atribuye todo sus actividades “desplazarse, beber, comer, hablar, relacionarse, etc.” como fuentes importantes de información. En situar el etnógrafo no como observante sino participante en su lugar de estudio, Pink sugiera que la investigación etnográfica es una forma de “*placemaking*” (Pink, 2008: 176) [“*crear espacios*”].

La estrategia de *placemaking* plantea que nuestra forma de estar en el mundo es el motor base para identificar y hacer significativo el espacio, haciendo eco a Cresswell, citado antes: “los lugares no tienen esencias o significados intrínsecos... los significados de un lugar están creados a través de la práctica” (Cresswell, 1996:17). En términos de una investigación, *placemaking* implica que la práctica etnográfica tiene un doble objetivo: por un lado, interpreta cómo las personas significan el espacio a través de las experiencias, y por otro, visibiliza el dar cuenta de y la creación de estos lugares por parte del propio etnógrafo.

A través de este modo de crear espacios, Pink intenta comprender cómo un colectivo vive en, y hace significativo, un lugar. En una referencia que es útil para la propuesta actual, Pink introduce la noción del lugar como un espacio construido a partir de trayectorias, según el trabajo de Tim Ingold, para entender cómo la experiencia individual del lugar crea un ‘sentido común’:

Ingold's focus on pathways is particularly relevant... since it permits an analysis of how the making of routes is implicated in the making of place... 'entangled pathways' can simulta-

neously be seen involving experiential, gathering processes, and constitutive of identifiable places. (Pink, 2008: 179)

[El enfoque de Ingold en los caminos es muy relevante... porque permite un análisis sobre cómo la creación de rutas es parte de la creación de un lugar... 'los caminos enredados' son, a la vez, procesos experimentales para reunir gente y también, constituyen lugares identificables.]

En un estudio sobre los lugares del aprendizaje, el trabajo etnográfico consiste en revelar los 'caminos enredados' de Ingold. Un ejercicio de este tipo, para Pink, es necesario para poder construir un imaginario colectivo.

It is impossible to directly access the imaginations of others, to know precisely if and how an imagined 'irreal' future is shared by a 'collective'... To understand these ways of imagining I return to Ingold's (2007) metaphor of entangled pathways. To gain a sense of the complexity that a 'collective imagination' might involve, I suggest thinking of entangled individual imaginations, inspired by the same verbal discourses, written texts, phenomenological contexts and material reality. (Ibid: 183)

[Es imposible acceder directamente a la imaginación de otros, a saber precisamente si, y cómo, un futuro 'irreal' imaginado se comparte entre 'un colectivo'... Para comprender estas formas de imaginar, vuelvo a la metáfora de los caminos enredados de Ingold (2007). Para llegar a entender la complejidad implicada por un 'imaginario colectivo', sugiero que pensamos en las individuales imaginaciones enredadas, inspiradas en los mismos discursos verbales, textos, contextos fenomenológicos y realidad material."]

Cuando narra diferentes maneras de transitar y interpretar un lugar, Pink desestabiliza el espacio, poniendo en evidencia el rol de cada persona en estructurar y significar su contexto. Como De Certeau, abre la posibilidad de apropiar el espacio, introduciendo múltiples visiones a partir de las vivencias personales de los habitantes.

MAPEANDO LOS LUGARES DE APRENDIZAJE

Lo que me interesa en el trabajo de Pink es su reconocimiento de la cualidad imaginaria del espacio y su dar cuenta de esta cualidad a través de la elaboración de una etnografía sensorial que presta atención a las diferentes maneras de estar en un lugar. En relación a la propuesta cartográfica, Pink (2008) nos ofrece un ejemplo de un mapa: retrata una ciudad (Mold, Reino Unido) según la presencia de un movimiento activista (Cittàslow), creando una visión intencionalmente subjetiva del lugar. Si volvemos a la a/r/tografía, también encontramos un modelo interesante de un proyecto basado en la cartografía: "The City of Richgate" (véase: Irwin, Beer, et al, 2008). En éste, un grupo de investigación compuesto por profesores universitarios, artistas y familias inmigrantes representaban el terreno de la ciudad de Richmond, Canadá, en relación a las historias de las familias participantes. Tal como el trabajo de Pink revela una imagen específica de Mold (una ciudad Cittàslow), "The City of Richgate" produce una visión de Richmond como un lugar multicéntrico, con una noción histórica diversificada.

Los dos trabajos son modelos para la actividad de mapear los lugares de aprendizaje, y nos recuerdan que esa propuesta conlleva un importante trabajo de ficción. Creo que hay una diferencia entre la 'imaginación colectiva' de Pink y, por ejemplo, el término 'imaginario social' (Taylor: 2004). Taylor

usa el término para elaborar sobre cómo un colectivo de personas comparten una noción cohesiva de su sociedad. (Benedict Anderson, el antecedente al trabajo de Taylor, llamaba estas estructuras ‘comunidades imaginadas’). Refiere a una forma de comprender la realidad que se inscribe en la sociedad y se normaliza, dificultando nuestra capacidad de verla de otra manera. Sin embargo, la imaginación colectiva de Pink parece más heterogénea, representada como un conjunto de reacciones individuales (enredadas) dentro del mismo contexto. El imaginario, como el discurso, representa una consciencia social casi externa al individuo mientras la imaginación colectiva se presenta como una serie de acciones individuales, cada una de las cuales avanza una interpretación.

Trabajar desde la imaginación nos permite entender que los mapas no pretenden ser, como señalaba al principio de este apartado, una visión colonizadora de la educación, sino una herramienta para interferir en el imaginario social del aprendizaje. Como los imaginarios urbanos de Andreas Huyssen, que capturan “a great variety of spatial practices” (Huyssen, 2008: 3) [“una gran diversidad de prácticas espaciales”], este proyecto se dedica a dar visibilidad a la manera en que los jóvenes participantes en el proyecto imaginan y representan sus diversos procesos de aprendizaje. El término comunidad de práctica y el uso de la cartografía social ofrecen recursos para imaginar y representar estos procesos.

Si volvemos a Ellsworth, vemos que cuando introduce su trabajo en relación a los lugares de aprendizaje, hace referencia a la idea del objeto transicional de Winnicott (el objeto transicional refiere a aquello objeto de niños que es ambos ‘real’ e ‘imaginario’, como un peluche de animal). Ellsworth usa la cualidad transicional y lo aplica a la experiencia del espacio, donde personas transitan de “a state of habitual . . . compliance with the outside world, with its expectations, traditions, structures and knowledges, to a state of creatively putting those expectations, traditions and structures to new uses” (Ellsworth, 2007: 30) [un estado de complicidad habitual... con el mundo exterior, con sus expectativas, tradiciones, estructuras y conocimientos, a un estado donde pueden dotar a estas expectativas, tradiciones y estructuras con nuevos usos”. Implícito en el acto de ocupar un espacio transicional es la noción del juego. Tal como señala Winnicott, podemos jugar cuando las condiciones lo permiten, cuando hay confianza para ponernos en juego y usar la creatividad. Para que el proyecto permite que “both real and imagined physical boundaries... are put into play” (Ibid: 32) [“ambos las fronteras físicas reales e imaginarias... se ponen en juego”] y se representan, esta propuesta pretende dar lugar a una la dinámica que posibilita la experimentación y reflexión.

Para resumir, este trabajo ha servido para anunciar una serie de temas y estrategias para abordar la cuestión sobre el tipo de espacio donde los jóvenes se autorizan dentro de procesos significativos de aprendizaje. Hemos visto que existe una estrecha relación entre la práctica del aprender y el contexto socio-dinámico de la comunidad de práctica. Partiendo de un interés en representar esta relación para diversificar el imaginario social del aprendizaje, este trabajo también ha explorado modos de investigar que trabajan representaciones de los espacios desde una visión personalizada y subjetiva. Mientras mi trabajo se desarrolla, espero poder profundizar en cada aspecto de este trabajo con más detalle.

LOS JÓVENES COMO PRODUCTORES DE LA CULTURA VISUAL

En referencia al contexto de las II Jornadas *INVESTIGAR CON JÓVENES: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de Cultura Visual?*, que tenían lugar el 10-11 de febrero de 2012, quería acabar esta comunicación reflexionando sobre la perspectiva de la cultura visual, que para este

trabajo, sirve como una herramienta para catalizar un proceso reflexivo, a la hora de crear las cartografías.

Como parte de mi participación en la mesa redonda “*Saberes de l@s jóvenes en la producción/uso de la CV*”, se me pidió responder a la pregunta formulada por el moderador Ricardo Reis, de la Universidad de Barcelona: *¿Qué impacto tienen (o pueden tener) estos distintos modos de aprender (más allá del modelo tradicional de la escuela) en la producción y uso de la Cultura Visual por l@s jóvenes?* A continuación ofrezco una reflexión en torno a esta pregunta.

Yo me acerco a la pregunta de una forma torcida; prefiero preguntar la viceversa: *¿qué papel tiene la perspectiva de la cultura visual en el proceso de dar cuenta de los distintos modos de aprender?*

La perspectiva de la cultura visual es una herramienta que nos puede permitir estudiar los diferentes modos de aprender, en el sentido que nos ofrece una perspectiva crítica y reflexiva. Si adoptamos la definición de Kevin Tavin, que la disciplina de la cultura visual es “a critical field of study that examines and interprets differing primarily visual manifestations and experiences in and on culture” (Tavin, 2009: 3) [un campo de estudio crítico que examina e interpreta manifestaciones y experiencias variadas (y principalmente visual) en la cultura], podemos situar esta perspectiva como una herramienta para desarrollar una capacidad crítica. (O dicho de otra manera, según Fernando Hernández (este volumen), el lugar de la cultura visual es el *espacio entre*, lo que nos permite construir relaciones entre nuestras experiencias y otros lugares, conocimientos u objetos).

Frente a este posicionamiento propongo que la cultura visual es una noción fundamental para comenzar reflexionar con un grupo de jóvenes sobre su relación con el espacio escolar y/o los lugares del aprendizaje. Darse cuenta de que exista un imaginario social del aprendizaje escolar permite articular y des/construir la relación que cada uno tiene con este discurso. Este proceso usa la perspectiva de la cultura visual de modo que obliga a los participantes poner en relación su experiencia de aprendizaje frente a los discursos dominantes, para visibilizar las brechas y conexiones que experimentan.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOVICH, C. (2000 [1996]). *Mapping the Spaces of Capital*. En Paulston, R.G. (ed). *Social Cartographies: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. (pp. 375-398). Nueva York: Garland Publishing.
- CRANG, M., & THRIFT, N. (2000). "Introduction." En Crang, M., & Thrift, N. (eds.) *Thinking space*. Londres y Nueva York: Routledge
- CRESSWELL, T. (1996). *In Place/Out of Place: Geography, Ideology and Transgression*. University of Minnesota Press.
- CRESSWELL, Tim (2010). "Mobilities I: Catching up". *Progress in Human Geography* 35(4): 550-558. Originally published online 5 November 2010
- DE CERTEAU, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California.
- DELEUZE, G. (1997) *Essays Critical and Clinical*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- ELLSWORTH, E. (2005). *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*. Nueva York: Routledge
- HUYSEN, A. (ed) (2008). *Other cities, other worlds: urban imaginaries in a globalizing age*. Londres: Duke University Press, 2008
- IRWIN, R. L. & SPRINGGAY, S. (2008). "A/r/tography as practice based research". En Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (eds.). *Being with A/r/tography* (pp. xiii-xvii). Róterdam: Sense Publishers.
- IRWIN, R., BEER, R., SPRINGGAY, S., GRAUER, K, XIONG, G. & BICKEL B. (2008). "**The Rhizomatic Relations of A/r/tography**". En Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (eds.). *Being with A/r/tography* (pp. 205-218). Róterdam: Sense Publishers.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- LIEBMAN, M. & PAULSTON, R. G. (1993). *Social Cartography: A new methodology for comparative studies*. Pittsburgh: Dept. of Administrative & Policy Studies, School of Education, University of Pittsburgh
- PAULSTON, R. G. (2000 [1996]). "Social Cartography: A New Metaphor/Tool for Comparative Studies". En Paulston, R. G. (ed). *Social Cartographies: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change* (pp. 7-28). New York: Garland Publishing.
- PINK, S. (2008). "An urban tour : The sensory sociality of ethnographic place-making". *Ethnography* 9(2): 175-196.
- TAVIN, K. (2009). "Seeing and being seen: Teaching visual culture to (mostly) non-art education students". *The International Journal of Arts Education* 7(2). Taiwan: National Taiwan Arts Education Center. Disponible en línea en: <ed.art.gov.tw/uploadfile/periodical/2436_00010022.pdf>, último acceso el: 12 enero 2012.
- TAYLOR, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Londres: Duke University Press.
- THOMAS, D. & SEELY BROWN, J. (2012) *The new culture of learning*. Lexington, KY: Create Space.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

“SALVEM EL CABANYAL”. ALUMNADO DE MAGISTERIO PRODUCE CULTURA VISUAL A TRAVÉS DE SUS TELÉFONOS MÓVILES

DAVID MASCARELL PALAU

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

David.Mascarell.Palau@uv.es

RESUMEN

La presente experiencia nos acerca a la mirada que vierten los alumnos de magisterio sobre una problemática social: el barrio de *El Cabanyal* de Valencia. Una aportación a través de la reflexión con imágenes, vídeos y sonidos captados con sus teléfonos móviles, elementos muy propios de los ciudadanos del s. XXI.

Pretendemos romper el tabú del uso educativo de ciertas tecnologías, en este caso el teléfono móvil, demostrada su eficiencia en recientes experiencias a través del que se conoce como aprendizaje en movilidad o m-learning. El uso de las tecnologías para registrar imágenes y compartir ideas propicia un modelo de trabajo en el aula basado en la producción colaborativa del conocimiento. Pensamos que la creación de imágenes por parte del alumnado es indispensable tanto desde la docencia como desde la investigación (Agra y Mesías, 2008; Hernández, 2006; McKernan, 1999).

Con el fin de integrar las tecnologías en un planteamiento artístico fundamentado no solo en el hacer sino en el pensar hemos focalizado el trabajo en los aspectos de temática social, transmitiendo un compromiso a los docentes responsables de formar a las futuras generaciones.

Palabras clave: cultura visual, teléfonos móviles, artes visuales.

ABSTRACT

This experience brings us closer to the look discharging student teachers on a social problem: the *El Cabanyal* of Valencia. A contribution by reflection with pictures, videos and sounds captured on their mobile phones, items very own citizens of s. XXI.

We intend to break the taboo of the educational use of certain technologies, in this case the mobile phone, demonstrated its efficiency in recent experiences through which learning is known as mobile or m-learning. The use of technology to take pictures and share ideas fosters a working model in the classroom based on the collaborative production of knowledge. We believe that the creation of images by students is essential both from academia and from research (Agra and Messiah, 2008; Hernandez, 2006; McKernan, 1999).

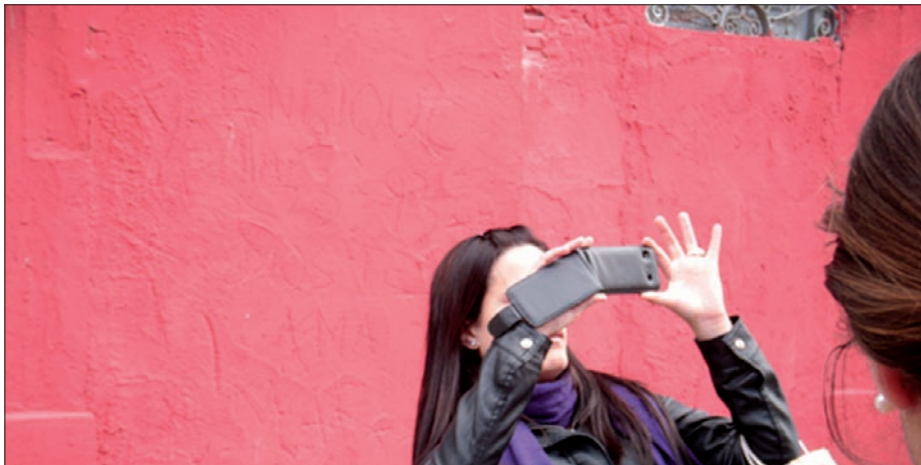
In order to integrate the technologies into an artistic approach based not only on doing but in thinking we work focused on social aspects, conveying a commitment to teachers responsible for training future generations.

Key words: visual culture, mobile phones, visual arts.

OBJETIVOS

- Promover y analizar el uso de las TIC en la docencia de las Artes Visuales en Magisterio.
- Desmitificar los prejuicios negativos sobre el teléfono móvil como recurso educativo.
- Potenciar la producción de imágenes digitales basadas en la reflexión sobre una idea y experimentar sus posibilidades expresivas a través de software especializado.
- Analizar la respuesta de los estudiantes de Magisterio ante la introducción del teléfono móvil como recurso didáctico.
- Favorecer la adquisición de compromiso social en el alumnado como futuros docentes en tanto que agentes sociales.

Figura 1.
Trabajo de
campo con
teléfono
móvil.



MARCO TEÓRICO

Desde la docencia de las Artes Visuales en magisterio debemos aprovechar la cercanía del alumnado a los elementos tecnológicos. Huerta, R. & Morant, R. (2010) sostienen que será más fácil construir aprendizajes a partir de lo familiar y cercano a los jóvenes: su entorno comunicativo y de ocio tecnológico. Transitando por los intereses de estas generaciones digitales aumentaremos su motivación a la vez que promoveremos el aprendizaje significativo. Y todo esto sin perder de vista el propósito fundamental que, siguiendo a Buckingham (2002), es la *alfabetización para la crítica*. Que las Artes Visuales sirvan para que los estudiantes comprendan y critiquen los medios digitales: no emplearlos de un modo simplemente instrumental.

Resulta además indispensable referirnos a las interferencias que en nuestros contextos educativos ha supuesto la evolución del universo Internet. Facilita nuevas maneras de comprender la didáctica, la pedagogía y el arte (Escaño, 2010).



Figura 2. Imagen producida por el propio alumnado.

Las TIC han supuesto la llegada de la *construcción colaborativa del conocimiento*, la participación activa del alumnado y un nuevo rol para el profesorado, metodología idónea en Artes Visuales.

Nuestra propuesta se concreta en el m-learning, metodología para la activación del proceso de enseñanza-aprendizaje apoyada en dispositivos móviles pequeños y maniobrables. Se considera la evolución del e-learning (aprendizaje electrónico), diferenciándose en que el uso de la tecnología móvil confiere flexibilidad al aprendizaje, los estudiantes pueden aprender en cualquier momento y cualquier lugar (Brazuelo, F. & Gallego, D. 2011).

INNOVACIÓN O PROPUESTA

La presente experiencia se ha desarrollado en base a un proyecto elaborado durante el primer cuatrimestre del curso 2011-12 con un grupo de estudiantes de segundo de magisterio, Educación Primaria. Se trata de 22 mujeres y 11 hombres, distribuidos en seis grupos de entre cinco y seis componentes. Hemos trabajado en el aula de la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual de la Facultad de Magisterio de Valencia pero también fuera de ella, en contacto con la realidad. Se trata de un ejercicio de análisis y búsqueda de información respecto a una problemática social: la degradación por intereses urbanísticos del valenciano barrio de *El Cabanyal* (*Bien de Interés Cultural*, 1993).

La propuesta parte del aprendizaje en movilidad o m-learning que puede recurrir a dispositivos como PDA, ordenadores *netbook*, tabletas digitales, teléfonos móviles y teléfonos *smarthphones* o inteligentes.

En este caso, para la captura de imágenes, se ha elegido el teléfono móvil por ser el más común y accesible al alumnado. Se ha permitido el uso de cualquier tipología, el único requisito es contar con cámara fotográfica, de vídeo y grabadora de sonidos. Pensamos que un artefacto tecnológico tan propio de esta generación "NET" facilitará la tarea y aumentará la motivación. Al mismo tiempo somos conscientes que generaremos desconcierto pues estos artefactos tienden a considerarse la antítesis del recurso educativo. Precisamente uno de nuestros objetivos es abrir nuevas alternativas educativas contribuyendo a demostrar que los aparatos tecnológicos no son realmente el problema, sino el uso o la finalidad que de ellos hagamos (Gros, 2008).

Las imágenes son posteriormente intervenidas a través de programas de retoque digital, Adobe Photoshop Express (descarga gratuita a través del sistema Android o similar) o Adobe Photoshop CS5, para trabajar desde portátiles. El resultado final es una producción audiovisual que nos permitirá transitar por los intereses en materia artística y de formación estética del alumnado, a la vez que supondrá un sugerente panorama de ideas vinculadas a su posicionamiento social y uso de las tecnologías.

Los participantes se mostraron receptivos a la experiencia desde el primer momento, aunque inicialmente no entendían el trabajo de investigación, de manera que algunas cuestiones se fueron comprendiendo a lo largo del proceso.



Figura 3. Alumnado captando imágenes de algunos aspectos de la problemática del barrio valenciano.

MÉTODOS METODOLOGÍA

En esta investigación educativa hemos utilizado la metodología de los estudios de caso, teniendo en cuenta la perspectiva general de los estudios culturales y los planteamientos de la cultura visual (Duncum, 2008; Mirzoeff, 2003).

Tras la verificación de objetivos con el propio alumnado, con el fin de que se entendiera la finalidad de la propuesta, hemos pasado a concretar el campo de acción y a coordinar la actividad.

La realización grupal ha sido un modo de incentivar mecanismos cooperativos de producción e interpretación (Gros, 2008). Se inicia con el trabajo de campo llevado a cabo por cada grupo en el propio barrio de *El Cabanyal*. Este viene seguido por sesiones de taller en el aula en las que se selecciona, interviene y monta las imágenes obtenidas. En el taller se dan situaciones de aprendizaje que exigen un acuerdo entre los interlocutores con la finalidad de llegar a un consenso. Coincidiendo con Huerta, R. & Franco, C. (2011), se trata de un método de trabajo definido por Halina Przesmycki, el contrato pedagógico. Tanto este concepto como el de trabajo colaborativo quedan reforzados con la parte final del ejercicio, una puesta en común de cada uno de los audiovisuales producidos que da pie al debate.

El proceso finaliza con la realización de cuestionarios semiestructurados individualizados, en los que se pregunta al alumnado su opinión en cuanto a la metodología empleada y la temática elegida. Su posterior análisis e interpretación (Flick, 2007) nos revela con detalle las apreciaciones particulares de cada alumno.

UNA TEMÁTICA SOCIAL DESDE LAS ARTES VISUALES

“El barrio de Cabanyal, en Valencia, barrio tradicional de pescadores y artesanos, donde pintaba Sorolla y escribía Blasco Ibáñez, en peligro por la ampliación de una avenida que la prolonga al mar, conllevaría realizar demoliciones y dividiría el barrio en dos partes”. Citas como estas son encontradas en periódicos de la ciudad y en la Web de la plataforma reivindicativa creada a partir de esta problemática que describe la actual situación social.

El barrio de El Cabanyal es un Conjunto Histórico Protegido de la ciudad de Valencia, declarado Bien de Interés Cultural en 1993. Desde 1998 el barrio está amenazado por un proyecto municipal que pretende ampliar una avenida que atravesaría su parte central. La plataforma *Salvem el Cabanyal* se crea para oponerse a este plan: “Consideramos que el resultado de partir un Conjunto Histórico en dos mitades no son dos medios Conjuntos Históricos, sino la destrucción del patrimonio arquitectónico histórico de todos”.

Así pues, ante una disputa patente conocida por todos los valencianos desde hace años, se plantea desde la asignatura de *Didáctica de la Expresión Plástica y Visual* el proyecto nº 2 de su programación: *El paisaje urbano*, dentro del cual trataremos esta temática social fundamentada en la división de intereses y opiniones.

Figura 4. Trabajando colaborativamente en el aula.



En sentido amplio, a nivel de toda la ciudad, incluso comarcas y, en particular, por parte de los vecinos del propio barrio, existe división de opiniones respecto a si se debe o no demoler la zona de casas para que el Ayuntamiento de Valencia pueda realizar la prolongación de la actual Avenida de Blasco Ibáñez, consiguiendo así llevarla hasta el mar y crear a su vez un lujoso boulevard. Se trata del fenómeno conocido como gentrificación (del inglés, *gentrification*), protagonista en barrios de muchas otras ciudades como Nueva York. Consiste en que las autoridades locales desatienden intencionadamente la zona en cuestión que queda sin servicios, abandonada de vigilancia policial,... permitiendo que germine un ambiente social delictivo, decadente, inseguro... logrando la degradación del barrio con el fin de desplazar a la población existente. Así comienza la especulación del nuevo espacio con el pretexto de renovarlo. Esta es la razón por la que parte de los vecinos prefieren la demolición de esta zona Bien de Interés Cultural antes que vivir en un ambiente social marginal.

INICIO DEL PROYECTO: PREMISAS Y FASES

Una vez planteado el proyecto al alumnado una cuestión de la que cabe dejar constancia es que este no entendía la elección de una temática social dentro de la asignatura de Educación Artística, ni tampoco el uso de un artefacto tecnológico como es el teléfono móvil para el fin propuesto. Ante un planteamiento que les desconcertaba realizaron numerosas preguntas, tratando de entender la relación entre un área tradicionalmente dedicada a lo manual y una propuesta que, a su entender, escapaba a los objetivos habituales.

Se les hizo ver la necesidad de un nuevo enfoque para las artes, su tratamiento desde la cultura visual, acorde con la realidad sociocultural del momento en que vivimos, en el que las producciones artísticas surjan de la reflexión y el pensamiento. Es así como podrán comenzar a entender gran parte de las expresiones artísticas actuales. Al mismo tiempo se ofrece la posibilidad de incorporar artefactos contemporáneos comunes, como en el caso que nos ocupa, experimentando nuevas técnicas más cercanas a la realidad del alumnado, que aumenten la motivación y significatividad de las propuestas a la vez que ayuden a reducir la brecha digital.

Tras exponer las fases de desarrollo del proyecto, se tuvieron que afrontar las reticencias y temores derivados del uso del móvil. Destaca la preocupación que mostraban por obtener imágenes de calidad insuficiente. Se les pidió que revisaran las instrucciones de las cámaras de sus móviles con la intención de controlar las diferentes variables en la obtención de imágenes. También que realizaran pruebas de la calidad que ofrecían dichas cámaras. Se les hizo ver que, en ocasiones, lo que parece un aspecto negativo puede aprovecharse como elemento que enfatice la expresividad, así por ejemplo, si pretendemos expresar una idea de decadencia es posible que una imagen imperfecta apoye más esta sensación que una imagen nítida y sin ruido alguno. Con el fin de que entendieran mejor este concepto se mostró expresamente una presentación Power Point que incluía diversidad de imágenes que aludían a estas ideas y como utilizarlas según la intención del narrador.

Se les informó de la posibilidad de descarga de la aplicación Adobe Photoshop Express para teléfonos móviles de tercera generación (Smartphones). Con ello pretendíamos facilitar la posibilidad del retoque de la imagen al instante y en cualquier lugar (m-learning) para la expresión de lo que se desea transmitir.

Ya en el aula, el alumnado utilizó un software de postproducción básico, recomendándose el Movie-maker. Algunos alumnos utilizaron programas más profesionales como Adobe Premier. Realizaron modificaciones en la imagen, desde variación del color, del tono, de la saturación, efectos para enfatizar el paso del tiempo, etc.

Las sesiones de taller sirvieron además para que el proceso fuera guiado por el profesor. Dado que no se trata de alumnado experimentado en tratamiento de la imagen necesitaban orientaciones respecto a cuestiones como tiempos de visualización de las imágenes, de lectura de los textos, influencia del color en función del mensaje a transmitir, duración total y toda una serie de premisas a tener en cuenta en narrativa visual.

Las fases de desarrollo del proyecto fueron las siguientes:

1. Se les pidió que documentaran rigurosamente tan conocida problemática a través de hemerotecas, Webs y visitas a la zona.
2. Una vez recopilada la información debían analizarla para obtener, a nivel grupal, un posicionamiento particular.
3. Visita al barrio para completar la visión y concretar el punto de vista a tratar. En esta visita se realizó un trabajo de campo consistente en: capturas de imágenes (fijas o en movimiento) y sonidos a través de los teléfonos móviles, entrevistas a los vecinos.
4. Filtrada la información y recogidas las imágenes el siguiente paso era reflexionar acerca de cómo mostrar sus apreciaciones mediante un ejercicio audiovisual.
5. Posteriormente en el aula se llevaron a cabo sesiones de taller en las que se realizaron los montajes, se siguió la metodología del contrato pedagógico, interviniendo el docente como guía del proceso.
6. Realizados los audiovisuales de cada grupo fueron expuestos en el aula ante el resto de compañeros siguiendo cada exposición de un debate sobre el posicionamiento y enfoque dados.
7. El proyecto se cerró con realización de cuestionarios de respuesta individual con el fin de valorar la opinión del alumnado sobre la experiencia del uso de este dispositivo como recurso didáctico y la temática social en las artes visuales.

EL SENTIMIENTO DE UN BARRIO A TRAVÉS DE LA IMAGEN

Superados los temores y dudas iniciales, cada grupo se embarcó en su propio proyecto, adquiriendo en el desarrollo de las fases un mayor nivel de implicación. El resultado sería una serie de audiovisuales con gran carga sentimental y reivindicativa, expresada y apoyada no solo por las imágenes y la música sino también, en algunos casos, por la voz de los propios vecinos del barrio.

El momento para la visita al barrio se dejó a elección de cada grupo, respetando las directrices impuestas por el calendario escolar. De esta manera el hecho de que asistieran al lugar en distintos días ayudó a no “masificar” la zona con estudiantes que podrían generar cierto malestar, suspicacias y sensibilidad en los vecinos dada la delicada situación.

Cada grupo encauzó la narrativa audiovisual en función de cómo se desarrolló su percepción de la zona.

Veamos algunos de los aspectos más destacables recogidos por cada grupo.

Uno de ellos aprovechó la famosa *Semana Santa Marinera* de este barrio de pescadores para establecer un paralelismo entre el vía crucis religioso y el que están padeciendo los residentes (Figura 5).

Algunos grupos propusieron un planteamiento claramente reivindicativo. “Los Pasqualos”, aprovecharon la letra de la canción en catalán “Contat i debatut” (Contado y debatido) de Pau Alabajos para alternar una serie de imágenes del barrio muy en sintonía con la letra del autor. Lograron crear un armónico ritmo visual y musical que enfatizaba tanto las ideas a transmitir que provocó el escalofrío y la emoción de los compañeros presentes en la proyección del trabajo (Figura 6).

El grupo “L’esperit del Cabanyal” (El espíritu del Cabañal) incidió en imágenes de grafitis y pinturas murales con escritos como: “Cabañal resiste” (Figura 7), “Vida Cabañal” y poesías (Vicent Andrés Estelles). Acompañaron el inicio de su audiovisual de imágenes históricas del barrio que mediante fundidos dejaban paso a otras más actuales, viradas en sepia, comparando pasado y presente. Se apoyaron en la variación del color (cálidos naranjas, rojos y morados) para aludir al estado de ánimo del barrio, así como en la música: “The heart asks pleasure first” de Michael Nyman correspondiente a la BSO de la película “El piano”. Eligieron este tema por la claridad con que expresa la combinación entre decadencia y tristeza con toques de esperanza e incluso alegría.

Una de las alumnas de la clase no pudo realizar el trabajo de forma grupal por motivos laborales y lo llevó a cabo en solitario de manera excepcional. Nos presentó un interesante punto de vista de este barrio modernista de principios del siglo XX. Inicialmente nos ofrece, a través de una alegre melodía como fondo, una interesante batería de ricas y coloristas imágenes de detalles de los típicos azulejos de las viviendas de este en su día magnífico barrio (Figura 8). El audiovisual queda dividido en dos por el texto: “No a la destrucción de la identidad de un barrio”. A partir de aquí observaremos una serie de imágenes, también de detalle, en blanco y negro de las zonas más degradadas, abandonadas y sucias enfatizadas por una pesimista melodía. Así lo explica la propia autora:



Figura 5. Imagen alusiva a la Semana Santa Marinera del Cabañal.



Figura 6. Imagen con connotaciones a la prostitución y los proxenetas.



Figura 7. Uno de los murales que alientan a mantenerse firmes en sus convicciones.

He elegido como tema de mi trabajo sobre el Cabanyal el patrimonio artístico de este barrio y el peligro al que se ve sometido por la amenaza de su destrucción, de su abandono. De hecho, el vídeo empieza con una vista general de los lugares y de las casas que más me llamaron la atención, casas típicas de este barrio mariner. Después decidí centrarme en las mezclas tan variadas de colores que forman los numerosos mosaicos de azulejos que podemos ver en las fachadas y que se han convertido en una de las características más destacables de estas casas. A continuación he incorporado al vídeo las fotografías de los solares, de las partes derrocadas y de las puertas y ventanas que han sido tapiadas por miedo a que sean ocupadas ilegalmente. Por este motivo he decidido utilizar para estas fotografías el blanco y negro, para simbolizar el sentimiento negativo que se deriva de ellas, la nostalgia, el vacío que dejan las casas cuando las derrocan. El paso de las fotografías de color a las fotografías en blanco y negro en el trabajo viene dado a raíz de una imagen donde aparecen azulejos decorativos rotos. Con esta imagen que pasa del color al blanco y negro, he intentado recalcar la temática de mi trabajo, la destrucción de un patrimonio artístico tan valioso cómo es el del Cabanyal.



Figura 8. Detalle de uno de los azulejos que reflejan la influencia Modernista del barrio.

Como última imagen del vídeo decidí incorporar una fotografía de la puerta tapiada de una casa donde se puede leer: “esta casa tiene dueño” que me pareció un reflejo perfecto de la situación dramática que están viviendo muchas familias en el barrio, puesto que muchas personas se han tenido que ir del Cabanyal debido a que ya no soportaban más el clima de delincuencia que desde hace unos años se vive en algunas calles.

Por último, un grupo el cual su trabajo lleva por título “Historia de un barrio” nos muestra a modo de reportaje audiovisual periodístico las quejas que expresan los habitantes de la zona, a modo de narración con voz en off y con imágenes:

“Esta zona del barrio está totalmente marginada, abandonada y está bastante peligrosa incluso”.

“Miráis lo que hay allí, y si pensáis que cualquier persona puede convivir con eso, entonces ya está contestado todo”.



Figura 9. Una de las casas abandonadas encadenadas con el fin de que no las ocupen.

“Aquí no se puede vivir. Y yo les digo a todas las personas que quieren rehabilitar, pues yo les diría que vinieran una semana o dos aquí a vivir y sabrían lo que nosotros estamos pasando”.

Las descripciones verbales están acompañadas de imágenes de detalle: cerraduras con cadenas, cerrojos, candados, puertas y ventanas de casas abandonadas, tabicadas (Figura 9).

Otro grupo, “Paso a paso descubriendo el Kabañal”, presentó un audiovisual en el que se apoya también el color o el B/N y la música de un xilófono en este caso,

para mostrar como el buen ambiente característico antaño ha sido empañado por la actual situación. Destacar la significativa inserción de una pintura mural realizada en la fachada lateral de una casa de la zona, que reza “Gran circo de la especulación”. La imagen está compuesta por una serie de personajes sin escrúpulos (un payaso, un elefante y un villano) sedientos por enriquecerse (Figura 10).

EXPOSICIÓN DEL TRABAJO Y DEBATE

Unos de los momentos más interesantes del proyecto fue la exposición de cada trabajo en el aula ante el resto de compañeras y compañeros. Cada grupo realizó una intervención inicial en la que explicaban su propósito y qué habían pretendido narrar visualmente. Seguidamente se visualizaba el trabajo y a continuación realizaban un comentario final quedando a disposición del resto de compañeros para responder preguntas. Se generaba así un intercambio de impresiones grupal.

Dado que todos tenían puntos de vista que comentar al respecto, puesto que estaban inmersos en la misma temática, el debate surgía con facilidad. Se generó una interesante dinámica que permitió forjar una rica visión de la situación. El hecho de que una de las alumnas fuera vecina del propio barrio resultó provechoso. Comentó que tenía la percepción de que se estaba exagerando en algunos aspectos respecto a la imagen negativa que se daba del barrio, afirmación que generó cierta polémica contribuyendo a una nueva perspectiva.

Por lo que se refiere a los aspectos técnicos del proyecto cabe señalar que la actitud respecto al uso de la cámara del teléfono móvil fue modificándose a medida que lo empleaban como medio para el registro. Ellos mismos destacaron las ventajas que ofrecía el hecho de utilizar un artefacto de dimensiones reducidas, no solo por la comodidad que esto supone, sino por la discreción con la que les permitía recoger la información deseada. Los vecinos entrevistados se sentían más cómodos y menos intimidados que si se hubieran empleado cámaras de mayor tamaño y calidad. Esto permitió obtener registros más frescos y espontáneos, generando menos tensión. Las imágenes captadas resultaban en ocasiones innovadoras por los puntos de vista. El hecho de ser un artefacto muy común en nuestra sociedad y poco empleado para inmortalizar momentos de manera formal hace que el entrevistado se muestre más distendido.

Todos los grupos coincidieron en señalar que hasta no adentrarse en la realización del trabajo y generar sus propias propuestas no habían alcanzado a entender en su totalidad la relación entre la temática elegida para la propuesta y la asignatura. El proyecto les ofreció una nueva perspectiva, no solo respecto al uso de las tecnologías sino al nuevo enfoque que puede recibir el área.



Figura 10. Componentes de un grupo junto al mural titulado “El Gran circo de la especulación”.

RESULTADOS OBTENIDOS Y CONCLUSIONES

Con la propuesta “Salvem el Cabanyal” hemos introducido al alumnado de magisterio, desde el aula de educación artística, en el uso didáctico de elementos tecnológicos ordinarios a través de un planteamiento de perfil social. El resultado ha permitido articular aspectos tan variados como:

- El desconcierto inicial que provoca la temática propuesta, no relacionada por el alumnado como propia de la asignatura, así como el uso del móvil (entre otros aspectos no creen en las calidades de imagen que puedan lograr).
- La dialéctica autoevaluativa y el debate social generados en la muestra de audiovisuales entre los propios alumnos.
- Los prejuicios sobre el uso de determinados artefactos tecnológicos como recursos didácticos y su reinterpretación.
- La construcción colaborativa del conocimiento.

En definitiva el proyecto ha cumplido los objetivos propuestos de visibilizar la tecnología como recurso educativo en la educación artística. El alumnado ha podido constatar las múltiples posibilidades creativas que se abren con este universo a la hora de expresarse y narrar visualmente.

El resultado impactó al alumnado que no esperaba ser capaz de realizar un ejercicio de estas características en esta asignatura y con estos resultados.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- AGIRRE, I. (2007). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- AGRA, M.J.; MESÍAS, J.M. (2008). «Descontextualizando o Contexto Urbano: unha Ollada Diferente sobre a Cidade», en POSE, A.M.; RODRÍGUEZ, X. (coords.): *Actividades e recursos educativos dos Museos de Galicia*. Noia. Toxosoutos, pp. 107-111.
- BRAZUELO, F. & GALLEGO, D. (2011). *Mobile learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla: Mad (Eduforma).
- BUCKINGHAM, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos: Tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.
- DUNCUM, P. (2008). «Holding Aesthetics and Ideology in Tension». *Studies in Art Education*, núm. 49(2), pp. 122-135.
- ESCAÑO, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Towards an Art Education 4.0. Arte, individuo y sociedad*, n. 1, pp. 135-144.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GROS, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos: La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- HERNÁNDEZ, F. (2006). «Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes», en GÓMEZ, M.; HERNÁNDEZ, F.; PÉREZ, M.: *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid. MEC.
- HUERTA, R. & FRANCO, C. (2011). "Público y privado. Espacios urbanos observados por el alumnado de magisterio". *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 69, pp. 102-111.
- HUERTA, R. & MORANT, R. (2010). Germans de Mario. Xiquets de primària jugant amb les seues consoles DS. *Temps d'Educació*, n. 38, pp. 227-242. (<http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/viewFile/211449/281639>). Fecha de consulta, 23.02.2011.
- MCKERNAN, J. & AMO, T. de (1999). *Investigación-acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- MIRZOEFF, N. (2003). *Una introducción a la Cultura Visual*. Barcelona. Octaedro.
- PRZESMYCKI, H. (2000). *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en educación*. Barcelona: Graó.

DRAMAS, COMEDIAS E INCERTIDUMBRES DE LA PROPIA EXISTENCIA: DOCUMENTOS DE ADOLESCENTES EN LA ÉPOCA DE LA FOTOGRAFÍA LÍQUIDA

JORDI PALLARÈS

EDUCADOR VISUAL Y COMISARIO FREELANCE / COLEGIO LLUÍS VIVES (PALMA, ILLES BALEARS)

isosoyo@hotmail.com

RESUMEN

Desde la investigación y desde la misma praxis de aquellos que se sienten jóvenes, podría aventurarme a decir que todo aquello que afecta a la cultura juvenil viene condicionado por lo que ocurre en la red. La libre circulación de documentos que van y vienen sin límite de velocidad nos acostumbra a un frustrante consumo por la misma imposibilidad por procesarlos, a la vez que provoca una inevitable sensación de gula informacional que pocas veces se ve saciada.

A los jóvenes de hoy les ha tocado vivir un momento en que sus movimientos en la red no solo son un registro inequívoco de quiénes son, sino que conllevan una dimensión social de la cual dependen. Las nuevas tecnologías traducidas en dispositivos móviles de conexión favorecen esta dinámica, a la vez que provocan el interés por el manejo de unas herramientas audiovisuales muy útiles en ese proceso educativo para con la imagen. Los resultados son documentos generados en tonos e intenciones muy diversas que van de la crítica fácil, pasando por un exhibicionismo egótico y provocador, hasta reflexiones personales sobre su propia realidad. La cultura visual de los jóvenes es hoy ageneracional aunque a ellos les define más que a nadie. Se trata de los primeros nativos que experimentarán los cambios emocionales e intelectuales de lo que supone crecer a través de la red.

Palabras clave: joven, documentos, difusión, realidad, redes sociales.

ABSTRACT

Taking on account what I have been investigating all these years and from my own experience (which I believe is the same experience as the ones who feel young have had) I would dare to say that everything that affects the 'youth culture' is conditioned by what is happening on the Internet at that time. The 'free' traffic of documents that come and go without a speed limit is leading us to get used to a frustrating consumption, as we are absolutely unable to process them all. At the same time, this amount of data is causing the unavoidable feeling of being greed for information which, most times, cannot finally be satisfied and it is taking over our lives.

Young people nowadays are living in a different world, a world where their movements on the Internet not only give information about exactly who they are to the rest of the internauts, but these movements also carry a social dimension on which young people depend. New technologies (such as different mobile devices which keep you connected to the Internet) work in favour of this dynamic and, it also spreads among young people the interest to learn how to use different audiovisual tools, which are definitely useful in this learning process dealing with images. The result are documents generated in many ways and with very different intentions. Some of them deal with easy criticism, some of them talk about a provocative self-centered exhibitionism, and sometimes they are just personal observations and thoughts about their own reality. Young people's visual culture is timeless, although they are the ones who are most properly defined by it. These young people are the first *digital natives* to experiment the emotional and intelectual changes that growing through the Internet involves.

Key words: youth, documents, spreading, reality, social networks.

*“No basta con vivir. Vivir lo puede hacer todo el mundo. Hay que traspasar las barreras de la propia existencia. Existir es fácil e involuntario. Saborear la vida es lo difícil. (...)”*¹

Hace ya más de un mes, alguien colgó en su facebook la imagen de una plantilla en blanco y negro en la que se identifica el pictograma de una pistola que incluye integrada una parte de la famosa frase de Mandela: *Education is the most powerfull weapon*. Está firmado como *mou5e*. Me la copié y decidí incorporarla temporalmente como fondo de escritorio. Parafraseando su mensaje, se trata más que nunca de un arma de doble filo. Activista, eso sí. No podemos pasar de largo la atracción que supone la imagen de una pistola (al igual que la de un cráneo) como icono de agresividad, radicalidad, amenaza, hisperestetificados por una larga tradición de imaginaria subcultural indisociable de la figura del macarrilla, del gallito, del gangsta, de “aquél que se atreve a traspasar los límites” (figura altamente venerada y deseada por los adolescentes en las aulas y en la calle). Pero tampoco vamos a ignorar que los mensajes “anónimos” —especialmente vía *stencil*— están también cargados de una atractiva y colectiva rebeldía urbana, apoyada con indiscutible solidaridad y sin reparo alguno por la mayor parte de los jóvenes. Vinculados por definición, hacen suyos estos mensajes con peligrosa facilidad hasta el extremo de abanderarse sin más a ellos y/o reproducirlos para imitar conductas e ideologías que no han filtrado suficientemente y que responden, sobre todo, a un deseo de protagonismo social. La contrapublicidad, por irónica y lograda que esté, puede ser también un arma para manipular. Cuestionamos a veces una explícita autoría, mientras que suscribimos frases anónimas suponiéndolas más democráticas y de voces oprimidas y minoritarias. De entrada, el anonimato no nos exime del hecho de cuestionar las hipotéticas intenciones de su autor ni de dar por sentado que un mensaje en la calle responda a una voluntad siempre colectiva. Por otro lado, existe también la posibilidad de que quien haya reproducido esa imagen sea también “víctima” de algún modo de ese ingenuo apropiacionismo estético y rebelde que muchos padecen. Volviendo a la frase, la educación siempre será un arma muy poderosa sea quien sea quien la utilice y sea consciente de su importancia en la sociedad a corto o a largo plazo. Los jóvenes, tengan una ideología u otra, son el público objetivo ideal para movilizar y vehicular mensajes de cualquier tipo. Manipular a través de imágenes, de atractivos textos o con la combinación de ambos recursos no es nada nuevo, pero estamos en un momento nuevamente fructífero y receptivo a consignas y a imágenes susceptibles de iconizar pues pesa una larga tradición al respecto y los recursos para elaborarlas hoy son muchos. Los responsables de la educación, en un nivel o en otro, disponemos también de ese poder. Redefinamos, pues, /educación/ y partamos de la certeza de que todos podemos manipular y ser manipulados a través de ella. Independientemente de si la educación es reglada o no, receptividad, inconformismo y versatilidad serían tres de las condiciones asociadas a la juventud que el educador no debería ignorar para con su trabajo diario.

Es obvio que los jóvenes de hoy están creciendo en la sociedad de la información, y eso nos obliga a todos a estar especialmente pendientes de los contenidos de esta, la forma en que estos se emiten y los canales utilizados para expesarlos. Todo es importante pues “facilitar” opinión es el objetivo de la mayoría de los documentos que circulan por la red, aunque no sean siempre de calidad ni 100% fiable el origen de los mismos. Internet ha provocado un cambio en el pensamiento y en las maneras de hacer y relacionarse entre los individuos. En las aulas, el modelo educativo existente

¹ Fragmento del off de *Todo* (2009), corto realizado por Lucas Ottone (Palma, 1991) a sus 18 años. (http://www.youtube.com/watch?v=6SXQ6_8TviQ).

distinta enormemente de la forma en que los jóvenes adquieren el conocimiento, y está a años luz de la realidad circundante. Si a eso añadimos que aquello que producimos está directamente vinculado con aquello que consumimos, y que nos hemos convertido en conductores y productores de información, hay que estar doblemente atento a lo que esta generación está produciendo. Las reflexiones propuestas se basan en mi experiencia diaria como educador visual con adolescentes y en, sobre todo, una serie de proyectos foto y videográficos realizados por jóvenes, resultado de un comisariado personal con ellos. No se va a explicar ningún proyecto, en todo caso, las reflexiones obtenidas como resultado de los mismos. ¿Qué son capaces de producir los jóvenes hoy y qué sabemos de ellos a partir de aquello que liberan en la red? Sin ignorar sus vínculos con la iconosfera de la cultura visual acumulada generacionalmente, reflexionar en espiral sobre ese material generado y dimensionar sus límites, sus proyecciones, sus intereses y sus conexiones con todo aquello que consumen a pesar de su impotencia para procesarlo.

CRECER COMO NATIVOS: LOS LÍMITES DEL CONSUMO Y LA RECEPCIÓN EN LA RED

Los adolescentes, los jóvenes, hoy distan poco de los de otras generaciones respecto a aquello que les define: rebeldía, cuestionamiento de normas y autoridades varias, ambición y ganas de comerse el mundo, experimentación y cambios estéticos, redefinición y afianzamiento de la identidad, y deseos —más o menos explícitos— de traspasar los límites establecidos. Eso es así y así debe ser. Pero si hay algo en esta generación que la hace especialmente distinta a todas las anteriores, algo que cambia la manera de pensar, mirar y producir (sea el orden en que esto ocurra), eso es la existencia de Internet. Una definitiva realidad paralela sin la cual no desarrollaríamos muchas de nuestras habilidades sociales, dándonos a conocer y degustando, como podemos y sabemos, el inacabable material disponible. Entre todos los cyberciudadanos, los jóvenes (y no tan jóvenes) son los que quizá más interactúan en la red. Con gran facilidad para autoadiestrarse en nuevos programas y con disponibilidad y acceso a nuevas y “necesarias” infraestructuras técnicas, esos nativos son los que más información textual e icónica manejan.

Sin poder ignorar que el consumo informacional de imágenes ha superado con creces al textual y la producción de éstas en formato digital crece vertiginosamente, el intercambio inmediato de imágenes constata un hecho muy significativo en la construcción de nuestra identidad: sin apenas darnos cuenta, nos hemos convertido en fotógrafos y voyeurs que generan y degustan gran cantidad de cultura visual. Aplicaciones para iPhone como Hipstamatic e Instagram (esta última recientemente vendida a Facebook) facilitan la captura, el retoque y, sobre todo, la circulación instantánea de aquello fotografiado, a la vez que contribuyen a favorecer una estética *hipster* para una determinada generación de usuarios que “recupera” en esos resultados la objetualidad —ahora “líquida”— de las nostálgicas polaroid. Somos *prosumers* que alternan constantemente los roles de emisor y receptor. La fotografía hoy ha pasado de documentar doméstica o profesionalmente la realidad a intervenir en ella por el simple hecho de registrarla y ser difundida posteriormente en la red. Este hecho provoca la libre circulación de documentos amateurs y no tan amateurs de contenidos y técnicas varias que se difunden en populares videologs junto a otros de profesionales y/o manipulados y fragmentados. Entre los profesionales, cabe destacar la interesante estrategia transmediática consistente en colgar videos —a veces de cuestionable calidad— sin apenas pistas sobre su autoría e intención, simulando documentos no profesionales donde la ficción coexiste con la realidad y ésta consigue despertar admiración o indignación por gran parte de la población al aparentar un documento no oficial. Más

allá de lo puramente comercial y no exentos de ideología, existen paralelamente otros documentos que pretenden ser el testimonio más fresco y directo de lo que está ocurriendo en determinadas partes del mundo registrando en directo asesinatos, discursos, torturas u otras visiones de eventos de interés mediático sin escrúpulo alguno. Unos y otros, los camufladamente profesionales y los que pretenden ser una alternativa a la información oficial de los medios consolidados, circulan al mismo nivel de emisión sin pocas posibilidades para el usuario de discernir sobre su auténtica autoría e intención. Además, la calidad (o la intencionada escasez de ella) proporcionada hoy por las cámaras fotográficas y de vídeo de determinados modelos de teléfonos móviles, y la disponibilidad y manejo para muchos de programas de retoque y edición provoca poner en duda cualquier documento al respecto. Esos y otros documentos se liberan atractivos y golosos en una democrática red a la que todos tenemos acceso, susceptibles de ser consumidos por una sociedad de escasa alfabetización audiovisual. Los jóvenes, creciendo con gran gula icónica, consumen estos perversos documentos sin apenas procesarlos, y difundiendo los como verdades absolutas en su idealista mentalidad. Susceptibles de ser manipulados ideológica y comercialmente, les afecta en su manera de ser, de opinar, de consumir y en su propia autoimagen como individuos que forman parte de una sociedad con grandes dependencias sociales. Buscando un consumo rápido y “solucionador”, sacian cierta ansiedad por encontrar, detectar, descubrir aquello que puede ser “interesante” compartir y que, sin lugar a duda, acrecenta la imagen de uno en su perfil de la red social correspondiente. Versionando el popular refrán: dime lo que cuelgas (haz visible la actividad de tu “muro”) y te diré quien quieres ser (o lo que los demás quieres que vean en ti). El muro digital acaba sustituyendo el de la calle —aquel que solo unos pocos se atreven a intervenir— salvo que este es legal (de momento) y fácil de gestionar. Nadie puede llegar a “verte” en el momento de publicar, pero todos pueden llegar a leerte. Las detalladas cronologías que ofrecen facebook y otras redes sociales fomentan esa “vida social” a modo de historial visual sobre quiénes somos. Y, efectivamente, somos aquello que generamos y consumimos, y todo ello forma parte de la cultura visual que nos define.

VIDA Y MUERTE VS. ESTAR CONECTADO/NO ESTAR CONECTADO: CASOS PARADIGMÁTICOS DE LA EXISTENCIA Y SU DIFUSIÓN ON LINE

Intuyendo su propia muerte, María aka *taube08* decidió hace unos meses despedirse por Twitter de aquellas personas que habían estado cerca de ella durante un tiempo. Las amistades digitales no son peores que las presenciales. En todo caso, un reflejo de la realidad a la que imitan, y no por supuestamente efímeras menos solidarias, con más prejuicios y con menos escrúpulos. María tenía unos treinta años y se sabía enferma de cáncer. Murió habiendo decidido no desaparecer sin más como aquel que se desconecta o se cae de la red. Se despidió a través de su madre. Ésta, sin pensárselo, lanzó un tweet y dedicó toda una noche a interactuar con aquellos y aquellas que dejaban mensajes sobre la desaparición definitiva de su hija (<http://twitter.com/#!/Taube08>).

Casos como el de *taube08* ya no sorprenden. De alguna manera se han querido ver “despedidas” en los últimos tweets y retweets de personajes populares fallecidos, creando expectativas sobre las intenciones de esos mensajes. De la misma manera, muchos suicidios encubiertos van acompañados de documentos audiovisuales que funcionan como últimas voluntades, resueltos mediante meditaciones autograbaciones a cámara fija. Pensándolo bien, cualquiera de los apuntes sobre nuestro “estado” en la red podría perfectamente vincularse a una muerte sobrevenida. Y para quien siente o sabe que va a morir, prever un acontecimiento así de definitivo on line resulta hasta lógico si parte de nuestra vida discurre paralelamente por ahí. Cada uno de nuestros movimientos de acción y reac-

ción son registrados y revelan profundamente quiénes somos. La historia de María es real y, a pesar de haber sido comunicado literalmente su fallecimiento, sigue habiendo fotos y comentarios suyos colgados, y sus amigos en común siguen vinculándose. Gestionándose de manera autónoma, nuestra red social puede sobrevivirnos en tanto en cuanto puedan verse reflejadas las publicaciones de nuestras “amistades” y puedan seguir siendo felicitables nuestros acontecimientos personales. Este paradójico fenómeno puede darse incluso antes de la propia existencia de alguien. Carla, por ejemplo, tiene ya siete meses y su primera representación antes de venir al mundo circuló por entre los teléfonos móviles de los familiares y amigos de sus padres. A pesar de vetar su difusión por cualquier red social por parte de sus padres, su popularidad fue previa a su nacimiento al difundir por mensajería interna su primera ecografía (Waelder, 2010). Entre los treinta años de María y los menos pocos que tenía Carla cuando sus padres la “dieron a conocer”, existe un amplio y heterogéneo público que experimenta esa “consentida” perversión sobre su propia privacidad. Curiosas extimidades (Waelder, 2010) que, más allá de la solidez de un parto o de una muerte, modelan una identidad que, según Bauman, solo es definible como líquida y que muta (auto)representacionalmente a través de múltiples documentos visuales y audiovisuales. Hoy por hoy, muerte y nacimiento son probablemente de los pocos eventos considerados como sólidos a pesar de la efimeridad asociada al concepto aparecer/desaparecer en la red. Estar conectado, disponible, ausente o, simplemente, eliminar(se) en ese sentido nunca es definitivo y, por lo tanto, está también sujeto a constantes cambios e indecisiones. En cualquier caso, estar presente o no tiene un consciente precio.

La esfera de lo público y lo privado se repiensa y redefine constantemente en las redes sociales. Si la educación reglada —y el centro escolar con todo lo que allí sucede a nivel presencial— aparece como una isla en medio del océano, y la calle aporta ese “aprendizaje” experiencial y, por supuesto, no formal, internet aún a ambas y distantes vivencias. La identidad, la popularidad, la inmediatez del saber como parche útil y la comunicación con los demás y con uno mismo se mezclan en un interesante “lugar” en el que, más allá de los costes y repercusiones ocasionados en lo presencial, vivir supone una grata inversión de tiempo. Esa otra atractiva manera de ver la vida reordena las realidades del adolescente antes mencionadas. A través de dispositivos móviles en continua conexión y sus sistemas de *whatsapp* o mensajería instantánea y gratuita —o de las aplicaciones de captura y retoque fotográfico antes mencionadas—, muchos son también los que realizan experimentos videográficos que posteriormente editan y cuelgan en sitios web como youtube o vimeo. Con cierta conciencia profesional y personalidad en sus poéticas narrativas, el tono y los contenidos de muchos de esos materiales homenajean a la vida o especulan sobre el vacío sentimental como otra manera de “morir”. ¿Ficciones personales? En esta línea encajarían la serie de cortos “Bored Guys” de Fran Lull y Lucas Ottone —autor citado al principio del texto— o “Alternativas a la muerte” de Miquel Cañellas en los que esos creadores utilizan sus recursos y su formación para elaborar documentos de ficción donde la selección de temas musicales y de un controlado sonido son fundamentales.

PRODUCCIONES (AUDIO)VISUALES DE Y CON JÓVENES: ENTRE LA DOCUMENTACIÓN PERSONAL, EL EGOCENTRISMO MÁS CREATIVO Y LA INGENUA REBELDÍA

Centrémonos, pues, en la emisión. Los jóvenes han pasado de manera precoz a la categoría de productores de gran cantidad de fotos y vídeos. Documentando su propia realidad o la de los demás, la mayoría de ellos emulan, directa o indirectamente, aquello que hacen sus ídolos en su vida privada y/o profesional, autorrepresentándose sin ningún tipo de pudor. La necesaria presencia en las redes sociales provoca el auge de conductas egocéntricas hasta puntos insospechables. El lado

más exhibicionista y reafirmante de los jóvenes encuentra allí el lugar ideal para dejar explícitas las señas de una identidad en continua construcción con tintes provocativos hacia colectivos o “personajes” de su círculo con los que compiten en popularidad y, a menudo, en testosterona. En esa línea, hay también quienes documentan cualquier acción para ser inmediatamente colgada, difundida y netiquetada. Esos minutos egóticos de gloria warholiana que todos deseamos y necesitamos obtener se resumen en: mira qué soy capaz de hacer/grabar, mira con quién he estado, mira qué hice ayer y mira qué cuerpo tengo. Respecto al material filmado sobre los demás, absurdos, jocosos y crueles documentos que responden a: mira qué hace cuando, mira cómo reacciona cuando, míralo cuando..., míralo qué patético, etc. Este material contiene una carga explícita de mofa y humor cruel —sobre todo para quienes lo emiten— cercano, a veces, a la vez que distante de parodias de corte *spoof*. Peligrosas reproducciones en las que la imagen de los “actores” sale seriamente perjudicada. En otro tono más romántico, póstumo o de simple homenaje a los progenitores están los videopics tediosos o documentos testimonio en los que alguien se sincera bajo populares melodías que se repiten mientras pasan fotografías con apenas filtro selectivo o autovideos que nunca ven su propio fin. Esos documentos de amor y desamor suelen producirlos jóvenes deseosas de comunicar esas puntas pasionales, con frases sobreimpresionadas y detalles de contenidos azucarados. O bien chicos que declaran su amor incondicional con promesas de fidelidad eterna al estilo de los reality televisivos, para así mostrarlo ante “todos” y e impresionar a “su chica” demostrándole de lo que es capaz de hacer por amor. Declaraciones que se traducen en actos de valentía ante los demás cual pruebas para ser aceptado ante quien se desea como pareja (modelos de relaciones que reproducen de concursos televisivos). O simplemente seres que se sienten solos o bajo situaciones límite y agotan cualquier posibilidad de visibilizar su estado para poder compartirlo con iguales. Su audiencia (computada en gran número de visitas) responde a criterios diversos. Este sería el ejemplo de Jonah Mowry con su autograbación *Whats goin on...* (<http://www.youtube.com/watch?v=TdkNn3Ei-Lg>) y sus ya 9526641 visitas. El impacto de lo que contó y, sobre todo, de cómo contó su “secreto” generó durante el 2011 documentos parecidos como denuncia a una situación de acoso mediante un supuesto testimonio en primera persona. Se trata de una autograbación fragmentada en un ritmo pautado de papeles escritos en la que se narra una vivencia en primera persona. A medida que la historia avanza, Jonah va reaccionando a las emociones que él mismo describe sobre su propia experiencia, mientras una elegida música suena como banda sonora a esa triste realidad. El video termina cuando él lanza el último papel, mira unos segundos la cámara y hace un amago de despedirse con la mano. Llama la atención el hecho de que Jonah lleve conectados unos auriculares durante toda la grabación, intuyendo que a través de los cuales está escuchando el mismo tema que oímos en *off* durante el video. *Breathe Me* —un tema cedido por Sia— facilita a Jonah compartir su historia a las cuatro de la madrugada. Los hay quienes se plantean si el caso *Jonah* es un *fake*. En una declaración suya bajo el mismo enlace del video, él asegura de que todo es real y agradece a todos los que le han dado apoyo, facilitando su dirección de Twitter a la vez que los créditos técnicos del documento. Este fenómeno ha tomado cierta dimensión mediática pues varias cadenas de televisión americanas se han hecho eco de lo ocurrido. Además, su facebook se ha convertido en un lugar de peregrinaje digital para aquellos que quieren compartir problemas de exclusión. La misma Lady Gaga no solo premió su coraje en Twitter por compartir su historia, sino que llevó el mensaje a la Casa Blanca con intención de apoyar a aquellos que sufren discriminación a determinadas edades por no encajar en un discurso heterodominante. No en vano, Born This Way Foundation es un proyecto de Gaga que tiene como objetivos combatir ese tipo de bullying y ofrecer, como consecuencia de ello, la posibilidad de ser uno mismo. La repercusión del caso de Jonah acaba siendo una realidad que demuestra la eficacia de la visibilidad de determinados documentos amateurs para denunciar casos extremos.

La narratividad utilizada por gran parte de los documentos autograbados a cámara fija se basa en estereotipos sociales extraídos de modelos culturales que se pretenden imperantes por parte de la industria de la moda, de la música, del cine, de la televisión y del ocio en general. Un registro doméstico y personal, carente de objetividad y con fines de exhibicionismo emocional. Hombres y mujeres, chicos y chicas protagonizan unos y otros los roles que ya adoptan en la vida diaria o que quisieran adoptar para alcanzar, bajo el coste que sea, esas cotas de popularidad tan deseadas. Podríamos hablar, pues, de un joven documentalismo hacia el trabajo consciente de aquellos que están registrando a la vez que editando vivencias propias o ajenas. Hazañas y retos que deciden documentar por el mero hecho de estar ahí, poseer la infraestructura necesaria y tener cierto dominio de programas de edición. Salvando las distancias profesionales, estos hechos —se provoquen o no— suponen prácticas documentales cercanas a ese recurrido y popular periodismo televisivo de voluntaria “estética de a pie” sobre protagonistas urbanos. La temática versa sobre prácticas identitarias juveniles que van del skate —con habituales “ojos de pez” y travellings a ras de suelo—, pasando por momentos de sobreexcitación *cosplay*, a trasnochados botellones y radicales *raves*. Estos últimos “eventos” se registran bajo los efectos del alcohol y otras sustancias, difundiéndose peligrosamente de manera inmediata. Ingenuos autorretratos a dos bandas (para quien graba y para quien solicita y permite la grabación) documentados con intención. También las retransmisiones en directo de “batallas de gallos” reproducen con el mismo interés provocadoras rimas propias a la manera del hip-hop más ortodoxo, abusando de tomas en contrapicado y en un intento más que consciente de emular el estilo semidocumental del primer Spike Jonze. Testimonio de estas narrativas audiovisuales pueden ser las viscerales y polémicas maquetas del primer Porta que en su día circularon por internet (este rapero es todo un personaje hostil entre la comunidad española del Hip-Hop pues su origen social y los contenidos de sus temas no encajan en lo que supuestamente debe ser y decir un mc), o el de tantos otros solistas y grupos que utilizan las redes sociales y youtube para promocionar sus propios mixtapes. En esa línea, especial atención merecen los videoclips y grabaciones domésticas de grupos e intérpretes que se las ingenian para ofrecer -con mayor o menor acierto- covers generacionales que han servido de lanzadera a jóvenes intérpretes como los virtuosos hermanos Vázquez (<http://www.youtube.com/watch?v=a7UFm6ErMPU>), el ya popular y polifacético Alex Goot (<http://www.youtube.com/watch?v=l4biHuhOkrs>) o la incansable Jayme Dee con canciones propias y cameos musicales en bandas sonoras como la esperada *The Hunger Games* (adaptación recién estrenada de Gary Ross sobre la trilogía novelística del mismo nombre de la popular Suzanne Collins).

Hablando de versiones, resulta imposible no mencionar dos modalidades de “improvisaciones” musicales muy populares entre los jóvenes, la grabación de las cuales se utiliza como estrategia para la promoción de centros y eventos destinados a los jóvenes. Tanto el *flashmob* como el *lipdub* se podrían definir como coreografías “cantadas” populares, urbanas y no profesionales, con el añadido de que el interés del primero reside en su posibilidad de “intervenir” el espacio urbano. Utilizado también como simpática estrategia de reivindicación ideológica, la convocatoria del *flashmob* se realiza a través de las redes sociales, rehuyendo intencionadamente de cualquier medio “oficial”. Entre el teatro, el musical y la danza contemporánea, estas acciones aparentemente espontáneas pueden surgir en cualquier lugar y momento, disolviéndose de la misma manera que se arman. Por otro lado, el *lipdub* responde a un mecanismo más elaborado pues el ensayo es fundamental para conseguir el plano-secuencia que recorre aquello que se quiere mostrar. Sus “actores” acompañan un tema musical popular —habitualmente en playback— mientras trabajan la expresividad corporal. El video resultante se edita respecto a los créditos y las intenciones, y se difunde en canales

como youtube. Con cantidad de participantes en ambas estrategias, *flashmob* y *lipdub* consiguen vincular a mucha gente joven en resultados que, más allá de lo presencial del *flashmob*, revierten y obtienen su mayor popularidad en la red. Otro ejemplo significativo (<http://www.youtube.com/watch?v=iEQxPuixAml>) es el del IES Antonio de Mendoza de Alcalá la Real, un centro ubicado en la sierra sur de Jaén con una oferta educativa en ESO, PCPI y Escuela de Adultos. El material elaborado es un video promocional del centro en el que, en lugar de optar a las estrategias antes mencionadas, prefieren potenciar la creatividad de sus propios alumnos, ofreciendo a dos de estos la posibilidad de crear un tema musical para la ocasión y cantarlo con sus propias voces. Esta arriesgada e interesante iniciativa se ha traducido en uno de los videos más populares entre los jóvenes escolares españoles. No es el primer video promocional de un instituto en el que sus alumnos se exhiben, pero cierto es que el resultado tras su edición lo desmarca de otros subidos en la red. El video empieza y termina con información básica del centro sobreimpresa en pantalla y dirigida a su ubicación, horarios y calendario de inscripción. Tras una peculiar intro, suena desde el principio una música en *off* que sirve de fondo a unos planos generales de un día cualquiera del instituto. Sin recurrir al plano-secuencia, un travelling de momentos acelerados y con cortes en seco localiza a uno de sus alumnos y le sigue hasta que empieza a rapear sobre la base rítmica que veníamos oyendo. El formato rap —juvenil, rebelde y contestatario, y subcultural para muchos— sirve para poner de manifiesto las ventajas de estudiar en un centro como este “cantadas” por un chico de unos dieciseis o diecisiete años sin especial acento andaluz con el que muchos jóvenes podrían identificarse: pelo corto, sudadera, gorra, colgante discreto y probablemente popular en el instituto. Alternando momentos en color y blanco-y-negro y utilizando recursos dinámicos de edición como las pantallas dobles simultáneas, el chico conductor del video sigue hablando de lo bien que uno puede llegar a sentirse allí hasta que llega el estribillo: *el mejor colegio es el Antonio de Mendoza. Por eso yo te digo: Mendoza, Mendoza, oza, oza, oza, oza!* El estribillo es cantado por una alumna que no solo coprotagoniza con el chico de antes el video, sino que acaba superándole en popularidad. La chica en cuestión parece de la misma edad que él, es de habla no española (representa con intención la pluralidad del alumnado del centro sin caer en la recurrencia de las minorías étnicas), lleva el pelo largo y color caoba, unos pendientes también largos, una gorra ladeada y la parte superior de un chandal Adidas azul claro. Rapeando sobre las particularidades del centro y de su oferta educativa (*si el título de ESO no te puedes sacar, a PCPI podrás entrar*), el estribillo sigue sonando entre scratch y scratch (*oza, oza...*). El video finaliza con una visión colectiva y en picado del orgulloso alumnado, despidiéndose ambos en con los códigos de representación visual del hip-hop más ortodoxo. Este documento ha generado muchas opiniones sobre su inconsciente tono contrapublicitario pues probablemente cualquier centro escolar hubiera filtrado más en la selección de sus “representantes” promocionales entre su alumnado, del mismo modo que en el tema musical y en las maneras en como este se canta. Pero precisamente estas son las armas promocionales encubiertas del Antonio de Mendoza: espontaneidad y transparencia sobre quiénes son (identidad del centro) y cómo hacen (o dejan hacer) las cosas respecto a la formación de su alumnado. ¿Para qué disfrazar y actuar perversamente con los alumnos utilizándoles para vender un producto en el que ellos solo ponen su imagen, pudiendo hacer un proyecto en el que ellos demuestren y gocen de su creatividad, y hablen de su identidad y de sus propios vínculos con el centro? Lo cierto es que el video ha generado revuelo en la red y, sobre todo, otros videos de opiniones y críticas fáciles por parte de jóvenes y no tan jóvenes acerca del estribillo y sobre quienes lo cantan. Esa misma popularidad le ha llevado también a formar parte de parodias de otros videos: animados en algunos casos, vinculando a personajes populares de ficción con la junta directiva del centro; o como música de fondo en documentos en los que se representa a los jóvenes como a seres superficiales que solo cuidan de su aspecto y viven el presente sin preocu-

parse de nada más. Este último sería el caso de la parodia del último video promocional de Loewe Oro-Colección 2012 (según parece, realizada en un día por un videoartista). En el original (<http://www.youtube.com/watch?v=UUWFWJ9fRoo>) se han seleccionado a jóvenes españoles famosos o hijos de famosos de aspectos varios para que se exhiban y hablen de sus vínculos personales con esa marca. La inteligente estrategia de Loewe ha sido precisamente la de trabajar con un grupo de personas que para nada pertenece a su *target*, pero que es capaz no solo de admirar sus productos sino de verlos como algo ya identitario de la cultura española. Su crítica mordaz aparece en formato parodia (<http://www.youtube.com/watch?v=a46aoGLIAs4>) en un video en el que se manipulan diálogos, sonidos y la música de fondo (se oye el oza, oza de vez en cuando, haciendo explícitas irónicamente ciertas conexiones acerca de las aspiraciones personales y profesionales deducidas de las actuaciones de los jóvenes protagonistas de ambos documentos) con el objetivo de ridiculizar con cierta habilidad a sus jóvenes protagonistas tratándoles como personas superficiales, orgullosos de ser “modernos” y con la vida solucionada. La realidad de unos y otros es en apariencia muy distinta y la realidad circundante demuestra que hoy, independientemente de la clase social a la que uno se adscriba, ningún joven debe dejar de luchar y pensar que lo tiene todo resuelto. En ese sentido, el video original de Loewe pone de manifiesto que, más allá de la clase social, ¿por qué uno no puede valorar y/o admirar el diseño y los códigos visuales de representación de clases sociales aparentemente opuestas a la que él pertenece? ¿Quién emite Loweve y con qué intención? ¿Es significativo que el video original de Loewe tenga menos visitas que su propia parodia? ¿cuál es el target de esas visitas? ¿qué lectura hacen los jóvenes de sus propios documentos y de aquellos otros en los que ellos son utilizados como protagonistas? Más allá de un ciego protagonismo egocéntrico, ¿existe una sensación y (auto)crítica generacional hacia todo aquello asociado a la “juventud”?

A pesar de la abundancia de parodias fáciles y faltas de reflexión, existen también otros documentos videográficos en la red que denotan otro estado de conciencia del posicionamiento de los jóvenes sobre lo que a estos les afecta de la realidad. Aunque esta sea la que perciben a través de las redes sociales, no deja de repercutirles altamente en su vida cotidiana. ¿Acaso no nos ocurre lo mismo al resto de usuarios de dichas redes, calificados de no tan jóvenes y/o adultos? La web 2.0 provoca, precisamente, ese intercambio bidireccional en el que todos los públicos tienen cabida y en el que la información se comparte y el trabajo en red es colaboracional y efectivo. No es casual que los *trending topics* de Twitter sean resultado de todo ese público activo que participa de eventos y rebota constantemente documentos, ya sea como de estrategias mediáticas virales o de simples declaraciones de y sobre sus ídolos. Muchos de esos documentos se guardan en carpetas que las respectivas redes sociales ofrecen, los usuarios de las cuales bautizan con nombres significativos sobre ese egocentrismo exacerbado o sobre el nombre y fecha de sus actividades, intereses o personajes a venerar. Respecto al material ajeno, hay quien elaborada carpetas en las que intencionadamente recopila imágenes seleccionadas en base a un tema o un concepto, y en las que bucear resulta especialmente interesante. Se trata de “robos” tolerados hacia documentos de otros, presentes o no en las redes sociales. La autoría o la ausencia de ella acaba provocando cierta mala conciencia que sobrevuela, de alguna manera, en esas acciones de apropiación icónica sobre la construcción personal y profesional de uno. Un ejercicio de *flanneurismo* digital muy habitual para todos aquellos que se dedican a la creatividad y buscan estimulación. De igual manera ocurre también con la música en archivos mp3, video-clips o temas “visualizados” desde youtube que denotan la voluntad del usuario al querer compartir ese canción/intérprete, con o sin mensaje añadido por su parte. Por otro lado, aplicaciones como Spotify no solo ofrecen la posibilidad de escuchar música gratuitamente (no en todos los países) desde donde uno le plazca sino que sus conexiones con

redes sociales como Facebook o el ya clásico Messenger provoca por un lado que uno pueda saber la música que almacena cada uno de sus “amigos” (y cómo organiza sus carpetas al respecto), a la vez que la que está escuchando en ese preciso momento. Una vez más, el lado más emocional de esta disciplina queda vinculado más que nunca al estado anímico de quien la “emite”. En ese sentido, Spotify permite también transmitir archivos de audio entre sus usuarios, recomendar temas y compartir *playlist* on-line y/u off-line, en el caso de un evento presencial (*cloud computing*). No en vano, Apple vio la necesidad de crear en 2011 el servicio iCloud, una *nube* virtual válida para diferentes sistemas operativos donde almacenar y disponer de cualquier tipo de archivo sea cual sea el dispositivo móvil utilizado. ¡Un gran lugar para rastrear la cultura audiovisual de cualquiera! La web 2.0 acaba poniendo en evidencia la interrelación entre la vida personal y profesional de los individuos con todos los beneficios e inconvenientes que ello supone. El específico (auto)adiestramiento que muchos jóvenes adquieren al respecto y esa cultura visual de la que disponen les capacita para generar también un tipo de trabajo de ficción con el que reflexionar con criterio y cierta perspectiva sobre esa realidad. Su realidad. La infraestructura que tan hábilmente utilizan les permite ser altamente creativos, y ese gran ego que algunos acusan les lleva a elaborar arriesgadas reflexiones corporales y estéticas sobre su identidad cercanas a las autorrepresentaciones de aquellos creadores e intérpretes que tanto admiran. Sus peculiares referentes ageneracionales les permiten bucear en distintas décadas y épocas, rescatando y redescubriendo constantemente todo un material susceptible de ser reproducido y reinterpretado. Las estrategias creativas de lenguajes como los *spots* publicitarios, los *teasers*, los *fashion films*, el videojuego y el videoclip suponen un gran aprendizaje para aquellos y aquellas con ojos e intereses para la expresión. Se trata de jóvenes con consciencia de ciudadanos que desean implicarse en el tejido social y cultural de su entorno. “Actores y actrices del proceso comunicativo. Disfrazados a ojos ajenos, opinan que la realidad como escenario único no existe, mientras defienden con empeño necesarias ficciones interconectadas. Ese es el terreno sobre el que liban y en el que se reproducen sin pausa. Un equilibrio entre lucidez y corporalidad en distintos canales. Seres que deciden cuándo y cómo mostrarse jugando a ser reconocidos los unos con los otros. Especie prepotente donde las haya, aterritoriales y sin ánimo de extinción alguna, suelen provocar reacciones tales como rechazo, atracción, envidia, intolerancia, deseo e impotencia. Seducidos por las estrategias audiovisuales de la publicidad, la moda y la industria musical, la suya es una postura entre agentes seductores y productores de posibles iconos. Personajes que circulan a gran velocidad. Una comunidad transversal que se entreteje de manera autónoma mediante hipervínculos y multiplicidad de perfiles activos” (Pallarès, 2009). Estamos hablando de individuos formados audiovisualmente y con suficiente criterio como para elaborar narraciones que, de entrada, les capacitan para reflexionar sobre lo que les rodea. Artistas ocasionales con ambiciones profesionales en los que la difusión en la red de sus propios documentos y la aceptación que esos tengan puede provocar una sobrestima respecto a lo que producen (muchos son los considerados *hypes*, aunque hay que reconocer las ventajas promocionales de la red para estas cosas) a la vez que una constatación de su interés y popularidad en unos límites invisibles de osadía, provocación y experimentación. En cualquier caso, el poder de la unión de dos conceptos importantes con los que generar continua y mutable energía creativa: juventud y nuevas tecnologías.

REINVENTARSE O NO SER

Postear y *linkar* son dos nuevos verbos que traducen acciones ya cotidianas y fáciles (al igual que *aceptar* o *ignorar*). La misma dinámica de los habituales “movimientos” en la red se ve hábilmente recogida en las opciones que las redes sociales ofrecen al respecto. Nuestro criterio y nuestra opinión

sobre las cosas se ve altamente filtrado por el hecho de tener presente que otros la verán y ello hablará de nosotros (algo no excesivamente distante en la realidad presencial, aunque menos “visible”) con la inmediatez y la interacción que esta permite. Cada vez más nuestras opiniones vienen provocadas por dispositivos que ofrecen en bandeja opciones radicales y/o sutilmente hirientes. Y eso puede resultarnos paradójicamente cómodo y placentero a la vez. No postear ni dejar rastro alguno sobre lo que uno cuelga o dice es una manera de opinar, no mostrando interés y minimizando al máximo aquello que el otro dice o ha colgado. Ese silencio se traduce en ignorancia sobre el otro. Y es que, si la comunicación presencial ya da pie a confusiones, aquella en la que la invisibilidad del emisor y del receptor es parcial o total (aunque hayamos ganado en el uso —que no dominio— de otros códigos como el textual, el icónico o el audiovisual) es susceptible de provocar reacciones sobre otros con ya cierta predisposición y libertad para respuestas en las que su imagen social parece que anda en juego. Por otro lado, acciones como las de *aceptar*, *ignorar*, *me gusta*, *comentar*, *ya no me gusta*, *compartir*, *invitar*, *asistir* o *desentenderse*, acaban resultando la manera en que mostramos nuestra opinión sobre las cosas, un gesto inmediato en el que no nos resulta difícil ni trascendente posicionarnos respecto a algo. Ese agradecido *sharismo* de la web 2.0 dista mucho de los modelos de discusión e intercambio que esos mismos actores realizan en el terreno presencial pues, a menudo, se limita a eso: suscribir opiniones de otros y/o dar soporte incondicional a quien nos interesa. Aunque también es verdad que, más que nunca y a pesar de leyes y censuras *on line*, liberar y compartir opiniones propias o de otros acaba siendo una manera autodidacta de complementar la (in)formación. En cualquier caso, ese altruísmo entregado parece responder a una no siempre consciente espera de recibir algo a cambio a medio o largo plazo, y ese tipo de “apoyos” son los que re-organizan los micro o macroeventos que, más allá de los obsoletos sistemas de referéndums, movilizan socio-políticamente a todas las generaciones de conectados (Reig, 2012), a pesar de que gobiernos como el actual deseen vetar eso como “delito de integración en organización criminal al “alterar” gravemente el orden público”. Los anticipos de la futura web 3.0 y sus *twines* pondrán de manifiesto —sobre todo para aquellos que aun se resisten a creerlo— que compartir información en la red puede llegar a ser de gran utilidad, especialmente en proyectos de *coworking*. Más allá de las relaciones sociales que una red puede provocar, vincularse a través de contenidos semánticos favorece el empoderamiento individual y comunitario entre aquellos que se perciben afines en pensamientos convergentes. ¿Acaso nuestra “liquidez” digital hará explícita de una vez por todas la necesidad de no-dependencia ideológica y de movilidad intelectual como signo de fortaleza?

Más allá de una manzana ya mordida o de la flácida contemplación a través de una ventana, internet es un espejo de dos caras. Uno de esos cristales de visión unilateral que uno suele utilizar por la calle para observarse. Encubiertas cámaras de Gesell en las que uno ve, se exhibe y se expone, esté o no conectado. “La Red ha hecho de la pantalla: ventana, espejo, pizarra, panóptico y un cuarto propio portátil” (Zafra, 2010, 16) que reconecta la realidad presencial y viceversa a través de códigos QR detectados por inteligentes smartphone, especialmente en iPhone y en Blackberry como los terminales de comunicación móvil más populares entre los jóvenes. Un no-lugar ideal para que nuestro morfeo deambule cómodamente entre realidades varias y proyecte nuestros deseos a partir de los inputs originados por la cultura visual de la que se alimenta. Probablemente la figura del educador debería vincularse a alguien de consciente identidad líquida que sintiera esa “juventud” como un estímulo de constante aprendizaje para paliar, como poco, el inevitable *décalage* que supone la creciente distancia generacional entre él y sus alumnos. Por otro lado, la comprensión de los significados de las relaciones entre estos y la cultura visual que les define, y cómo esta es absor-

vida y generada en multitud de dispositivos facilitaría las conexiones entre ambos y, más allá de los contenidos, contribuiría a una educación más vivencial e integral conectada con la realidad.

Vivimos un momento mediático. La red nos convierte a todos en personajes. Provoca ficciones personales que uno no es capaz aun de dimensionar. Nativos e inmigrantes creemos —unos más que otros— que controlamos un “lenguaje” que crece y se contamina a una velocidad que nos es imposible procesar. La incorporeidad y la efimeridad propios de internet y, en definitiva, su capacidad inherente para liberar documentos “líquidos” y, por lo tanto, modelables es un arma de doble filo. Nos disfrazamos alternando los uniformes de superhéroes y de villanos. Nos sentimos más protagonistas que nunca pues hemos llegado a la conclusión que lo heroico está en uno mismo. Una heroicidad que podemos palpar en los demás cuando comprobamos el éxito social de quienes se autopromocionan por la red o de aquellos que muestran sus habilidades, miedos o amenazas. O tal vez en nosotros mismos cuando sentimos que aquello que hacemos gusta, aunque ese “gustar” responda a una simple y recurrente acción que se hace para complacer y solidarizarse de algún modo con alguien con necesidades parejas. Reímos o lloramos pero estamos ahí, y eso nos convierte en personajes, aunque sea para nosotros mismos. Un éxito que se traduce en visitas y/o comentarios (una manera de comprobar que lo que uno hace interesa, aunque ignoremos los motivos de ese interés o ni siquiera nos interese). La acción “actualizar” ya no es un sinónimo de reciclarse o ponerse al día sin más, sino de algo tan cotidiano e imprescindible como desayunar o lavarse los dientes. Una acción de inicio diario a todo aquello que nos define. Bajo intereses profesionales, amateurs o personales, llegamos a generar o a producir muchísimo material visual que a su vez es observado y compartido por muchísimas personas que lo suscriben y lo hacen suyo. Unos y otros nos retroalimentamos de documentos propios, ajenos, recientes, añejos, oficiales, versionados, reales, ficticios... que acaban formando parte, con más o menos conciencia, no solo de nuestra identidad visual sino de nuestra manera de hacer virtual y presencialmente hablando. Los efectos de nuestros roles y manejos virtuales acaban visibilizándose y contaminando de manera inevitable nuestro quehacer diario dentro y fuera de la pantalla del ordenador y de nuestro dispositivo móvil de a pie. Y ese constante consumo inmaterial está provocando ya ciertos cambios acerca de nuestra actitud ante las cosas, repensándose inteligentemente desde las diferentes estrategias de marketing dirigidas a unos consumidores captados más por su capacidad de emoción que por sus ganas de comprar. Y entre una mitificada y rescatada adolescencia y los límites de aquello que es considerado como joven o peteneciente a la cultura juvenil, nos invade una sensación de consumo generacional que no solo afecta a los intereses por determinados contenidos sino por cómo saciamos esa gula informativa. Tal y como menciona Feixa citando a Tapscott, la actual Generación R es la primera educada en la sociedad digital, en sobrepasar la mayoría de edad en una era en que los cambios vienen dados por todo aquello que ocurre y se filtra a través de la red. Y todo eso no implica necesariamente que dominen las nuevas tecnologías ni que su vida dependa de ellas, pero sí que aquello que sucede y les afecta a diferentes niveles se fragüe en internet (Feixa, 2006, 13-14). La mera presencia en la red obliga a reinventarnos constantemente, y esa tolerada indefinición afecta a todas y a cada una de nuestras actividades. El propio estado de privacidad en cualquiera de las redes sociales nos permite jugar a un juego las reglas del cual se reescriben a diario, traspasando cualquiera de nuestras realidades y creando nuevas dependencias que afectan tanto la intimidad presencial de nuestras relaciones como los vínculos comunitarios e ideológicos que podamos plantearnos. Como consumidores y generadores de documentos audiovisuales, no podemos ignorar los motivos de su producción y localización, su autoría y su difusión respecto al momento y al “lugar” en que los volcamos y los recibimos pues suscitan pensamientos y reacciones múltiples tanto en nuestra parte socio-emotiva como en la más intelectual y comprometida. Una evidencia de nuestro doble rol activo y pasivo en la red.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z. (2010). *Vida Líquida*. Barcelona: Paidós.
- (2008): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- CASILLI, A.A. (2010). *Corps en ligne, corps hors-ligne*. En *Sexe et réseaux sociaux*, dossier perteneciente a la publicación "Poli". Politique de l'image. N°4.
- FEIL, M. (2007). To have no idea where life will take you. *Foam* (Amsterdam), 11, 28-34.
- FEIL, M.
- Fontcuberta, J. (2011). *Indiferencias fotográficas y ética de la imagen periodística*. Barcelona: GG mínima.
- PALLARÉS, J. (2009). "AUTOPISTA13. Retratos con retrovisor". Texto de la exposición del mismo nombre sobre trabajos audiovisuales con adolescentes. Ca'n Marquès, Palma.
- (2010): "Hype-fidelity. Una doble exposición". En *Bad Romance*. Centre Cultural Sa Nostra. Palma.
- TORTORICI, D. (2010). "Lo reconoces en cuanto lo ves". En M. GRIEF, *¿Qué fue "lo hipster"?* (136-150). Barcelona: Alpha Decay.
- WAEELDER, P. "El més íntim és Un altre". En *Extimitat. Art, intimitat i tecnologia*. Es Baluard.Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, 2010.
- ZAFRA, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo*. Madrid: Fórcola.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- BOSCHMA, J./ GROEN, I. (2006). "Generación Einstein:más listos, más rápidos y más sociales. Comunicarse con los jóvenes del siglo XXI". Resumen en
- FEIXA, C. (2006). "Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea". www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol4/Carles%20Feixa.pdf
- "Generación replicante". En "El País" edición digital. http://elpais.com/diario/2009/09/18/opinion/1253224813_850215.html
- (2005): "La habitación de los adolescentes". En "Papeles del CEIC". dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1166559
- PRENSKY M. (2001) "Nativos e Immigrantes Digitales". Versión en español en Cuadernos SEK 2.0 (2010). <http://www.marcprensky.com/international/#spanish>
- REIG, D. (2012) REIG, D. "¿Generosidad por cambiar las cosas?" http://www.dreig.eu/caparazon/category/posts_destacados/
- VÁSQUEZ ROCCA, A. (2008). *Zygmunt Bauman: modernidad líquida y fragilidad humana*. Univ. Complutense de Madrid y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En "Nómadas", n°19. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. www.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf

CRÉDITOS DE IMÁGENES (POR ORDEN DE APARICIÓN)

- 1- Imagen liberada en la red bajo el pseudónimo *mou5e*.
- 2- Fotograma con subtítulos de *Les amours imaginaires* (Heartbeats), Xavier Dolan-Tadros (2010). En la película, la frase termina: if somebody died every time I hit Refresh, there'd be nobody left alive, Fuck!

UMA PERSPETIVA SOBRE OS JOVENS COMO PRODUTORES DE CULTURA VISUAL. O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DA VISÃO NA CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES E PRÁTICAS EM LITERACIA VISUAL

RICARDO REIS

UNIVERSIDADE DE BARCELONA / I2ADS, FACULDADE DE BELAS ARTES, UNIVERSIDADE DO PORTO

ricardoreis@apecv.pt

RESUMO

Este texto pretende apresentar os procedimentos de investigação com jovens realizados no âmbito do doutoramento em Artes y Educación (Universidad de Barcelona) no qual investigo sobre “O papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia visual”. São apresentadas e discutidas algumas evidências recolhidas no processo de investigação no sentido de lançar pistas para reflexão sobre quais as noções e práticas de literacia visual que transitam pelos discursos e práticas dos jovens, no seu processo de construção pessoal mediado pelas tecnologias da visão.

Palavras-chave: literacia visual, tecnologias da visão, investigação com jovens.

RESUMEN

Este texto intenta dar cuenta de los procedimientos de investigación con jóvenes, realizados en el ámbito del doctorado en Artes y Educación (Universidad de Barcelona) en el cual investigo sobre el “papel de la escuela en el desarrollo y valorización social de los alfabetismos visuales”. Son presentadas y debatidas algunas evidencias recogidas en el proceso de investigación con el objetivo de proporcionar pistas para reflexionar sobre las nociones de alfabetismos visuales que circulan por los discursos y prácticas de los jóvenes, en su proceso de construcción personal mediado por las tecnologías de la visión.

Palabras clave: alfabetismos visuales, tecnologías de la visión, investigación con jóvenes

ABSTRACT

This paper discloses the research procedures led with young people, in the context of Arts and Education PhD program (University of Barcelona), at which I investigate about “the role of schools in the development and social appreciation of visual literacy”. The evidences gathered through the investigation process are presented and discussed in such a way that can provide clues to a reflection about the notions and practices of visual literacy that flow across the discourses and practices of young people during their process of personal construction, mediated by technologies of vision.

Key words: visual literacy, technologies of vision, research with young people.

INTRODUÇÃO

Este estudo enquadra-se nos procedimentos de investigação realizados no âmbito do doutoramento em Artes y Educación que realizo na Universidad de Barcelona e no qual investigo sobre “O papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia visual”¹.

Este estudo já foi apresentado noutras ocasiões com mais detalhe (Reis, 2011a, 2011b) pelo que este texto se centra apenas nos procedimentos de investigação com jovens, já realizados em duas escolas em Portugal, e numa primeira interpretação das evidências recolhidas.

A investigação ainda está em curso e por isso as análises e as relações que agora estabeleço representam a minha interpretação no momento atual não estando, por isso, fechadas ou cristalizadas, podendo ser ainda reconfiguradas de modo a trazer um novo entendimento sobre o problema. A principal vantagem de apresentar dados de um projeto em desenvolvimento reside na possibilidade de ir sistematizando e contextualizando as evidências recolhidas, ao mesmo tempo que tenho a possibilidade, ainda que teórica, de discutir o processo de investigação e a minha interpretação dos dados com outros que se interessem igualmente por este tema.

Neste projeto de investigação pretendi colaborar com os jovens e professores no sentido de visibilizar os discursos e práticas relacionadas com a literacia visual, procurando responder à pergunta “*Que noções e práticas de literacia visual se tornam visíveis durante o processo de investigação?*” O que apresentarei neste texto centra-se no trabalho com os jovens mas farei, sempre que possível, um contraponto com os dados recolhidos junto dos professores.

Este texto organiza-se em sete capítulos principais. Começo por apresentar sucintamente o projeto e a metodologia de investigação com os jovens. Exponho de seguida o enquadramento teórico no qual discuto o papel das tecnologias da visão na construção do olhar; as noções de literacia visual e as suas práticas na escola. Indago sobre se os jovens são realmente produtores de cultura visual, apresentando alguns exemplos. No final, lanço pistas para uma interpretação sobre o papel das tecnologias da visão na construção de noções e práticas em literacia visual. Essas pistas são lançadas através da apresentação de seis conjuntos de imagens, que se agrupam em seis categorias, nas quais enquadro a relação que estabeleci entre as imagens e os discursos que lhe deram sentido no decorrer das sessões de trabalho com os jovens.

O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO EM CURSO

Pretendo que este estudo ajude na compreensão do conceito de literacia visual e do papel da escola no seu desenvolvimento e valorização social, sendo ao mesmo tempo um contributo para a atualização científica da área da Educação Artística em Portugal. Trará igualmente uma visão integral do conceito, assente em três pontos de vista fundamentais:

- I. Discursos do campo científico da Educação Artística**, considerando as diferentes abordagens internacionais;
- II. Discursos administrativos** que nos são transmitidos pelas leis, pelos programas curriculares, e pelos documentos orientadores das políticas de escola;
- III. Discursos dos sujeitos:** alunos e professores.

1. Com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), SFRH/BD/72980/2010, co-financiado pelo Fundo Social Europeu (FSE).

Tendo em conta as características do estudo, as metodologias de investigação irá centrar-se no uso de métodos visuais e na interpretação das evidências (visuais) recolhidas, e também na análise documental de programas, currículos e projetos educativos. No trabalho específico com os jovens, no qual se centra este texto, foram definidas algumas propostas de trabalho que visavam a produção de materiais visuais e textos, em diferentes suportes.

A minha interpretação das narrativas recolhidas, como professor e investigador, irá permitir encontrar categorias, dimensões, conexões e relações que irão ajudar a narrar um sentido para o papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia em artes visuais.

Ao longo do processo de investigação, no trabalho colaborativo com os jovens e na divulgação de resultados, pretendo favorecer uma reflexão sobre a importância da literacia visual como uma competência quotidiana, previsivelmente adquirida em diferentes contextos e valorizada social e profissionalmente. Pretendo ainda contribuir para o reforço das competências profissionais e para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores de artes visuais; para a definição, não só na escola como também no *espaço público da educação* (Nóvoa, 2009) de um currículo para as artes visuais capaz de promover o desenvolvimento de competências e conhecimentos adaptados às características das sociedades contemporâneas, nas suas diferentes manifestações.

PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO COM OS JOVENS

A metodologia de investigação proposta foi aplicada em duas escolas em Portugal. Uma em Lisboa e outra em Óbidos, ou seja uma zona urbana e uma zona maioritariamente rural, respetivamente. Em cada escola foi aplicado o princípio das amostras intencionais e constitui-se um grupo de 5 jovens com 15 anos, escolhidos pelo investigador e pelos respetivos diretores de turma, com base na premissa que estes seriam aqueles que podiam fornecer a informação necessária para compreensão do problema.

Com cada grupo de trabalho foram marcadas 4 sessões de trabalho, que seguiam uma metodologia flexível e onde todas as tarefas foram postas à consideração do grupo e não impostas pelo investigador. Nas atividades propostas privilegiou-se o uso dos métodos visuais e os jovens tiveram a oportunidade de escolher o seu suporte preferido em algumas tarefas, o que lhes permitiu encontrar o meio de expressão em que se sentiam mais confortáveis. A opção de usar métodos visuais prende-se com o facto de ser menos intimidatória, pois são métodos menos diretivos capazes de aproximar o jovem e o adulto, não só na utilização das tecnologias associadas como também na tomada de decisões ao longo do processo (Brooks, Heath, Ireland, & Cleaver, 2009: 124). A utilização deste tipo de metodologia pretendeu ainda propor aos jovens algo que é distinto da natureza da escola, por norma, baseada na palavra (Thomson, 2008: 12).

As tarefas propostas aos jovens partiram da necessidade de nos conhecermos e criar empatias, passando pela necessidade de conhecer o contexto da cultura visual em que se movimentam e de perceber quais as competências que evidenciam através dos produtos visuais que produzem, e, por último, a necessidade de tornar conscientes e sistematizar essas mesmas competências².

2. As tarefas propostas aos jovens foram:

Tarefa 1. Traz 3 imagens que relaciones contigo e escreve um pequeno texto a explicar porquê as escolheste.

Tarefa 2. Traz 3 imagens à tua escolha que tenhas visto em qualquer lugar e que te tenham chamado à atenção durante a última semana.

Tarefa 3. Elabora um produto visual (vídeo, blog, portfólio, site, cartaz, livro, performance, etc.) no qual te apresentes como a pessoa ideal para trabalhar numa empresa da área das indústrias criativas (o conceito foi devidamente debatido com os jovens, bem como as áreas que integra), ou seja onde evidencies todas as tuas capacidades e conhecimentos para desempenhar

Nas sessões de trabalho com os jovens, aquando da partilha dos resultados das primeiras duas tarefas, todos apresentámos o material trazido: as imagens e os textos. Depois de cada apresentação fiz algumas perguntas chave, decididas previamente, e que tinham como objetivo ampliar aquilo que os jovens tinham escrito e dito na apresentação, levando-os a pensar e a falar das imagens conectando-as consigo:

- *Se tivesses que explicar a outra pessoa o que é esta imagem, o que lhe dirias?*
- *Se esta imagem fosse um espelho, o que vias de ti mesmo?*
- *Que uso farias destas imagens?*

Os jovens foram respondendo às perguntas, ora sobre cada uma das imagens apresentadas ora sobre todas em conjunto. Grande parte dos textos que escreveram sobre as imagens falava deles próprios, ou seja funcionavam já como um espelho, explicando a imagem.

Para a terceira tarefa (veja-se nota 2) as perguntas foram um pouco diferentes das anteriores. O objetivo dessas perguntas era aprofundar o que os jovens tinham dito, entender a relação deles com a escola e com o saber, e conhecer as suas relações sociais dentro e fora da escola bem como a sua relação com a tarefa proposta.

- *Se tivesses que explicar a outra pessoa o que faz um..., o que lhe dirias?*
- *O que diz este produto de ti? O que farias com ele?*
- *Porque escolheste esta área? É uma possibilidade real de futuro? Onde e quando percebeste isso?*
- *Qual achas que é o contributo da escola para formar pessoas para trabalhar nesta área?*
- *Participas em alguma rede social? O que costumavas partilhar lá, material feito por ti ou coisas que te enviam ou encontras noutros lugares?*

Uma vez que a investigação é feita com os jovens e se recolhem evidências visuais há um conjunto de procedimentos éticos que não podem ser menosprezados. O primeiro deles prende-se com as autorizações, pois trata-se de jovens com 15 anos. Assim, tratei atempadamente das autorizações dos Encarregados de Educação mas também de outras entidades como a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Ministério da Educação), da Comissão Nacional de Proteção de Dados, da Direção Executiva e do Conselho Pedagógico dos Agrupamentos onde o estudo foi realizado.

As questões éticas são especialmente importantes na investigação com imagens pois, dependendo do tipo de imagens a recolher, poderá ser difícil garantir o anonimato e a confidencialidade. Por isso certifiquei-me que todos os intervenientes estavam devidamente informados sobre os dados a recolher e sobre os métodos de recolha e divulgação. Envolver os jovens na recolha/criação das imagens é uma vantagem pois foram eles quem decidiu que imagem recolher, de que ângulo, o que mostrar ou ocultar, revelando o seu ponto de vista, a sua sensibilidade e a sua própria ética (Brooks et al., 2009: 129).

AS TECNOLOGIAS DA VISÃO E A CONSTRUÇÃO DO OLHAR

No passado verão visitei uma exposição de Robert Morris no Museu de Arte Contemporânea da Fundação Serralves³, no Porto. Eu e a minha namorada percorremos os diferentes espaços expo-

as funções que achas que vais desempenhar.

Tarefa 4. Faz uma lista exaustiva de todas as “coisas” que achas que deves saber fazer na função que irás exercer nessa empresa, independentemente de as saberes ou não neste momento.

³ Para saber mais sobre a exposição consultar o site do MAC Serralves em <http://www.serralves.pt/actividades/detalhes.php?id=1973&pai=1>

sitivos e, dada a natureza da exposição, fomos interagindo com as obras e conversando sobre elas e sobre o que despertavam em nós. Numa das salas havia a projeção de um vídeo. Sentámo-nos a vê-lo, imóveis e em silêncio. Na tela de projeção uma recriação (de 1993) da performance *Site*, que Robert Morris idealizou e executou originalmente no Judson Dance Theater de Nova Iorque, em 1964, com a atriz Carolee Schneemann. A atriz mantinha-se imóvel reclinada sob uma cama, fazendo lembrar a *Olimpia* de Edouard Manet, enquanto o ator manejava de forma habilidosa uma placa de contraplacado de grandes dimensões. A câmara oferecia-nos, à vez, planos de conjunto, onde nos dávamos conta de todos os elementos em palco, e planos aproximados ou de pormenor, onde podíamos observar os movimentos corporais para o manejo da referida placa. De súbito, ela quebrou o silêncio com uma pergunta que me inquietou: *porque é que isto nos prende a atenção?*

Imagem 1.
Frame do
vídeo da
performance
The Site de
Robert Morris



Conectei de imediato a pergunta (que apesar de simples nada tinha de pueril) com o estudo que desenvolvo sobre literacia visual: *porque prestamos mais atenção a umas coisas do que a outras? Será que só vemos com mais atenção ou detalhe aquilo que conseguimos compreender ou o “estranho” também nos prende? Que conhecimentos teremos de dominar para conseguir “ler” as imagens que nos são apresentadas?* As perguntas sucediam-se e por isso registei-as. As leituras posteriores, orientadas por estas perguntas, levaram-me até ao papel primordial das tecnologias da visão na construção da nossa atenção, na modelação dos nossos olhares, logo, dos nossos saberes.

O tema da “capacidade de prestar atenção” conectado com a visão foi trabalhado com detalhe por Jonathan Crary no seu livro *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle and Modern Culture*, de 1999. Neste livro o autor define a atenção como um ingrediente inevitável de uma conceção subjetiva da visão. A atenção é, assim, o meio através do qual um indivíduo observador faz a perceção sua, e ao mesmo tempo se torna aberto para o controle e anexação por agências externas (Crary, 1999: 5). O mesmo será dizer que é um meio pelo qual as nossas subjetividades são produzidas, através do “campo de práticas da atenção”, no qual os discursos, as práticas e os artefactos estão igualmente envolvidos (Crary, 1999: 7).

Importa realçar que o modo como ouvimos, olhamos ou nos concentramos atentamente em algo tem um profundo carácter histórico (Crary, 1990, 1999) e que o nosso olhar tem sido fabricado ao longo dos séculos pela panóplia de dispositivos técnicos que têm jogado um papel decisivo no fabrico, na distribuição e consumo das imagens, ao mesmo tempo que alimentam os imaginários

com que as fabricamos e as lemos (Sicard, 2006: x). Quero agora referir três pequenos exemplos que tentam ilustrar esta afirmação.

O primeiro exemplo está relacionado com a invenção da radiografia no final do séc. XIX. A partir do momento em que temos de acreditar nas imagens produzidas por máquinas, que veem aquilo que não podemos ver, deixamos de controlar os instrumentos de produção, logo perdemos também os meios da crítica (Sicard, 2006: 303). A imagiologia, para além de nos proporcionar imagens nunca antes vistas, conduz a uma nova reorganização social do trabalho: de um lado os técnicos que dominam as máquinas e do outro os médicos que detêm o saber. Mas, quanto a mim, as implicações são realmente mais profundas pois, decorrente deste processo em que fomos aprendendo a não questionar as imagens, passámos a aceitar como verdadeiras a grande maioria das imagens sem as questionarmos.

O segundo exemplo centra-se na forma como os estudos sobre a percepção influenciaram a produção de imagens. Também no final do séc. XIX são formuladas por Christian Von Ehrenfel a principais teorias da *Gestalt* e enunciadas as “qualidades da forma” ao mesmo tempo que se postulava que a percepção humana tinha uma tendência intrínseca e unificadora que resiste à atomização e fragmentação do que vemos (Crary, 1999: 165). Todas estas teorias foram muito difundidas e influenciaram várias áreas do saber, e até os artistas passaram a produzir as suas obras com base nas qualidades *gestálticas* das formas. Um exemplo disso é a obra *The X*, de 1967, do artista Ronald Bladen. Esta obra, com mais de seis metros e meio de altura, não forma um X perfeito mas sim dois V que confluem num retângulo central, em que o V superior tem um ângulo ligeiramente mais aberto que o V inferior, ou seja a peça apenas tem um eixo de simetria vertical e não dois eixos de simetria como têm os X perfeitos. Esta deformação foi intencionalmente produzida pelo artista de modo a criar no observador, que se encontra no nível do solo sobre o qual se apoia a obra, a sensação de que a escultura é muito maior do que na realidade é, enganando a nossa percepção através do efeito perspético.



Imagem 2.
The X, 1968,
alumínio
pintado.
Ronald Bladen.
Miami

O terceiro exemplo foca a importância que atualmente damos à produção de imagens para uso pessoal, possibilitado pela facilidade na aquisição e uso de máquina fotográficas/filmar digitais. Numa das minhas viagens entre Lisboa e Barcelona tive a oportunidade de ler um texto do escritor português Gonçalo M. Tavares, que assina uma coluna regular na revista UP, a revista da TAP. Talvez seja esta uma das vantagens de nem sempre viajar em *low cost*: poder ter acesso a uma revista de

qualidade, com bons textos que, além de nos manterem acordados na viagem, nos fazem pensar. O texto chama-se “Praga e as câmaras de filmar” e relata uma viagem do autor a essa cidade, no qual ele nos conta as suas impressões pessoais sobre o que vê:

Eu fotografo, logo existo. Ou talvez mais ainda: sou fotografado, logo existo. Eis o lema filosófico e profundo deste século. A única prova de que se esteve num local: as imagens que me mostram no local. Mas a única prova, repare-se, não para os outros – mas para mim. (...) E é isto o século XXI: finalmente, depois de tantas investigações, descobrimos o que é a realidade, de que material é feita a realidade: a realidade não é feita de corpos ou terra, ar, fogo e água, como pensavam os antigos. A realidade é feita de imagens. Sem imagens não há realidade. (...) Este é o século não da visão, mas da re-visão: da possibilidade de voltar a ver. (...) Já não vemos, gravamos para ver no futuro. E isto é uma nova forma de cegueira, uma nova forma de não ver, uma cegueira do século XXI. Uma cegueira que nos foi oferecida pelas novas, baratas e fáceis câmaras de fotografar e filmar. (...) É difícil a vida competir com as imagens da vida. (Tavares, 2011)

O texto parece-me um excelente exemplo sobre como as tecnologias da visão alteraram o nosso modo de ver e de nos relacionarmos com aquilo que vemos, nesta obsessão contemporânea da representação e da *visualização da existência* (Mirzoeff, 1999).

Com estes exemplos, que testemunham o sentido hegemónico da visão na nossa sociedade contemporânea, tento mostrar que tanto a produção como a receção das imagens são um produto histórico e contextual de certas práticas, técnicas, instituições e procedimentos de subjetivação (Crary, 1990; Sicard, 2006). Deste modo, não podemos deixar de indagar sobre o modo como as tecnologias da visão orientam a construção do olhar e da visualidade e, portanto, do conhecimento, através de *processos de fabricação de representações visuais do mundo* recorrendo aos *mass media* como *dispositivos nevrálgicos para a produção, reprodução e circulação de formas simbólicas no mundo contemporâneo* (Campos, 2010: 123). Procurar estas respostas pode ajudar-nos a compreender a forma como se *fabrica um olhar coletivo, uma cultura visual: por que efeitos, por que influência de quais imagens, por quais aparelhos, e com o auxílio de que mecanismos de legitimação* (Sicard, 2006: 17).

NOÇÕES DE LITERACIA VISUAL

De acordo com Crary (1990: 3), a rutura com os modelos clássicos de visão no início do século XIX foi muito mais do que uma simples mudança na aparência das imagens e das obras de arte, ou nos sistemas convencionais de representação. Foi, acima de tudo, uma reorganização maciça do conhecimento e de práticas sociais que modificaram de inúmeras formas as capacidades produtiva, cognitiva, e de desejo do sujeito humano. Estas mudanças no regime de visualidade ao longo do século XIX em conjunto com as profundas alterações que se registaram na instituição escolar em todo o mundo que, a reboque da revolução industrial e da construção dos Estados-Nação (Fernandes, 2011; Paraskeva, 2011), conduziram à massificação da escola tiveram consequências diretas a nível científico e técnico na sociedade, mas também pedagógico e curricular dentro da escola. A “escola para todos” conduziu, em primeira instância, a uma normalização dos conteúdos curriculares, essencialmente com objetivos sociais e económicos. No entanto, depressa se concluiu que a pedagogia e a organização dos processos de ensino-aprendizagem estavam inadequadas aos públicos cada vez mais heterogêneos que chegavam à escola. Este desajuste entre a escola e os

públicos que a ela passaram a aceder esteve na origem das correntes pedagógicas progressistas do início do séc. XX (Fernandes, 2011: 20).

O progresso técnico e científico na sociedade levou ao aparecimento de novos recursos para a educação que exigiam também novos conhecimentos, talvez por isso Edgar Dale, no seu livro *Audiovisual methods in teaching*, de 1946, tenha identificado a literacia visual como um dos principais modos de literacia, a par das literacias escrita (impressa) e auditiva (Dale, 1946). Mais tarde, no final dos anos 60, havia já a consciência de que a penetração dos novos *media* davam um grande ênfase à representação visual como prática de comunicação (McDougall, 2004: 25), especialmente com a difusão da imprensa e televisão a cores⁴. A noção de literacia visual vigente baseava-se na existência de uma linguagem visual⁵ que a suportava (Lin, 2008: 26). Seguindo a conceção de que era fundamental dominar a linguagem visual para ser considerado literato visual, Dondis publica, em 1973, o livro *A primer of visual literacy*⁶. Ao longo dos tempos o conceito torna-se mais complexo e em 2003, Anne Bamford, no seu *The Visual Literacy White Paper*, considera que ser literato visual é dominar uma combinação de sintaxe (estrutura e organização das partes que constituem uma imagem) e semântica (o modo como as imagens adquirem sentido na relação com o mundo) e que a atual proliferação de imagens leva a considerar a literacia visual como fundamental na obtenção de informação, na construção do conhecimento e de resultados escolares bem-sucedidos (Bamford, 2003).

Contudo, permanece a falta de consenso sobre quem cunhou o termo *visual literacy*⁷. O que parece certo é que a literacia visual não é um fenómeno recente e atualmente constitui-se como uma vasta área de investigação, que se tornou mais ampla com o impacto das novas tecnologias (McDougall, 2004: 26). Foi exatamente o advento dessas novas tecnologias, e do impacto que elas têm nas nossas vidas, que levou a uma revisão do conceito de literacia, levando a que se fale agora em *multiliteracias* ou *novas literacias*, conceitos que articulam a multiplicidade de canais de comunicação por elas possibilitados; a crescente importância da diversidade cultural e linguística nas sociedades contemporâneas; e as interações globais ao nível social, cultural e tecnológico (Baker, 2010; Cope & Kalantzis, 2000; Hernández, 2007). Atualmente, as chamadas novas literacias compreendem também novas competências, estratégias, disposições, e práticas sociais associadas ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação; e são fundamentais para uma participação completa na comunidade global. Estas novas literacias, nas quais se inclui com especial destaque a literacia visual, estão em contante mudança tal como as próprias tecnologias; são multifacetadas e a nossa compreensão sobre elas resulta de diferentes pontos de vista coexistentes (Baker, 2010: x).

Perante o exposto, há que reconhecer um paralelo entre a evolução das tecnologias da visão e a revisão da noção de literacia visual, que continua a evoluir e a transformar-se em resultado da construção social que a valida. Partindo deste suposto paralelismo, e tal como já defendi no capítulo anterior, conclui-se que o nosso olhar tem sido fabricado pelas tecnologias da visão e pelos diferentes

4. Esta consciência está bem presente nos textos de John Debes de 1968 (*Some foundations for visual literacy*) e de 1969 (*The loom of visual literacy*), ambos publicados em números subsequentes da revista *Audiovisual Instruction*, e no livro *Towards a visual culture: educating through television*, de Caleb Gattegno, também de 1969.

5. A existência de uma linguagem visual foi teorizada por Nelson Goodman no seu livro *Languages of art*, de 1968. Neste livro o autor usa a metáfora da arte como linguagem e as obras de arte como símbolos de um sistema simbólico cujas representações e expressões tem associados significados semânticos. Existe uma tradução para português: Goodman, N. (2006). *Linguagens da arte: uma abordagem a uma teoria dos símbolos* (p. 287). Lisboa: Gradiva.

6. Existe uma tradução para português deste livro: Dondis, D. A. (2003). *Sintaxe da linguagem visual* (2nd ed., p. 236). São Paulo: Martins Fontes.

7. Segundo o site da *International Visual Literacy Association* (www.ivla.org) foi John Debes, um educador na área da tecnologia, quem cunhou o termo na primeira conferência anual da associação em Rochester, Nova Iorque, em 1969.

discursos e contextos que as legitimam. Talvez por isso vários autores defendam uma necessária educação do olhar, assente na perspectiva das novas literacias (Hernández, 2007; Jesus, 2012; Rodrigues, 2011; Sicard, 2006; para citar apenas alguns), na tentativa de levar os observadores a entender melhor os processos e lugares de produção, distribuição e consumo das imagens, bem como a forte e constante relação que com elas estabelecemos.

PRÁTICAS DE LITERACIA VISUAL NA ESCOLA

A relação entre a noção de literacia visual e a educação artística foi amplamente escrutinada por Ching-Chiu Lin (2008) na sua tese de doutoramento. Ela refere que, em educação artística, o termo *visual literacy* está relacionado com um amplo conjunto de competências dos alunos que se enquadram tanto na compreensão das artes visuais e de outras imagens como na sua habilidade para expressar, interpretar e comunicar mensagens visuais transmitidas através de diferentes meios visuais (Lin, 2008: 33). Segundo esta autora tem-se escrito pouco sobre literacia visual especificamente relacionada com a educação artística, o que leva a que se considere esta área menos progressiva do que outras.

Relacionar a noção de literacia visual com a educação artística permite aos professores estar na posse de uma ferramenta (partindo do pressuposto que a teorização de um conceito pode ser uma ferramenta útil para o trabalho docente) que destaca a posição do visual e da visualidade num âmbito dominado pelo texto escrito, fazendo uso da enorme presença do visual na cultura contemporânea (Raney, 1999).

Contudo, Christina Hong (2006) no seu texto *Developing literacies in postmodern times: the role of arts in education* fala numa ampliação do uso do conceito ao longo do tempo definindo essa evolução em três etapas distintas:

- I. como codificação e descodificação das notações simbólicas.** Esta conceção de literacia visual relaciona-se com a capacidade de “ler” e “escrever” usando os símbolos visuais;
- II. como resposta às obras de arte.** Esta conceção de literacia visual está relacionada com o desenvolvimento de apreciadores e conhecedores de arte. Esta compreensão do conceito é bastante mais alargada do que na primeira etapa e inclui a habilidade para dar respostas em frente à obra de arte, para perceber as qualidades da forma artística, para fazer julgamentos críticos e para ter conhecimento do contexto no qual a obra de arte emergiu e no qual reside;
- III. como consequência do fazer, criar, como resposta e como reflexão em relação aos objetivos, processos e contextos.** Esta conceção de literacia visual está mais próxima da perspectiva das chamadas novas literacias.

Podemos enquadrar nesta última etapa da ampliação do uso do conceito a perspectiva de Hernández (2007: 22) quando refere que *“adquirir literacia visual deve permitir aos alunos analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir das relações estabelecidas entre saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, em especial, aqueles vinculados às imagens que saturam as representações mediadas pela tecnologia nas sociedades contemporâneas”*.

No entanto, a prática dos professores parece estar mais próxima de uma abordagem à literacia visual como conhecimento e domínio da linguagem visual (Lin, 2008: 33), pois, tal como apresentei

noutra ocasião⁸, a maioria das propostas de trabalho dos professores são baseadas em análises formalistas de obras de arte, na aprendizagem de técnicas e sua reprodução mecânica, ou na reprodução de modelos estéticos tidos como “mais adequados” aos alunos (Agirre, 2010; Reis, 2011c). Estas propostas de trabalho assentam na ideia de formar um “bom olho”, ou seja, aquele olho que é capaz de discernir, de analisar profundamente; em suma, um olho do conhecedor que sabe gramática visual; distingue os elementos da forma; e conhece a história da arte, mas tem dificuldade em relacionar, em interpretar, em avaliar ou em criar (Rogoff, 2002). Contudo, é bom lembrar que o conceito de literacia visual na educação artística não é um conceito fixo pois está em constante modificação, especialmente pela diversidade de ambientes de ensino-aprendizagem, pelos desenvolvimentos nas teorias curriculares e pedagógicas, e ainda pelo impacto das novas tecnologias na nossa sociedade (Lin, 2008: 41-2).

OS JOVENS COMO PRODUTORES DE CULTURA VISUAL?

Na primeira edição destas Jornadas em Barcelona, no ano de 2011, muito se debateu sobre o próprio conceito de juventude⁹ pelo que, de modo a situar o ponto de vista desde onde falo, começaria por afirmar que, em concordância com Campos (2010: 122), a construção do conceito não deve ser interpretada apenas como resultado de movimentos sócio-históricos, mas também como consequência de processos de representação. Assim, a visualidade, os circuitos de comunicação de massas, as tecnologias audiovisuais e digitais são um elemento fundamental na constituição da representação da juventude tal como a identificamos atualmente (Campos, 2010: 113).

Também a utilização que os jovens fazem das novas tecnologias, desencadeando processos de autorrepresentação, acaba por modelar a sua visão da vida e do mundo (Feixa, 2011: 210). Assim, o atual modelo de juventude parece sofrer da síndrome *Blade Runner*, em que os jovens são seres artificiais, meio robôs e meio humanos, divididos entre a obediência aos adultos que os educaram e a vontade de se emanciparem. Este modelo é o resultado de um tempo híbrido e ambivalente que se caracteriza por *uma crescente infantilização social, que se traduz em dependência económica e falta de espaços de responsabilização, e uma crescente maturidade intelectual, que se expressa no acesso às novas tecnologias da comunicação, às novas correntes estéticas e ideológicas, etc.* (Feixa, 2011: 209).

Estas características fazem dos jovens, não só uma mera esperança no futuro mas também um ponto de emergência de uma nova cultura, que rompe com os referentes culturais e padrões de comportamento da geração dos seus pais ao mesmo tempo que adquirem extrema facilidade em aprender em ambientes diversificados e a lidar com os diferentes aparatos tecnológicos (Charréu, 2011: 41-2).

Os jovens encontram-se entre os agentes culturais com maior dinamismo e criatividade na produção, manipulação e consumo de objetos e imagens (Campos, 2010: 120) e por isso as indústrias criativas têm explorado esse potencial em diversas frentes estando atentas às suas modas e tendências (Aguirre, Olaiz, Marcellán, Arriaga, & Vidor, 2010). Esses mesmos jovens usam a *visua-*

8. Veja-se Reis, R. (2011). A Literacia Visual desde “quem os meus professores pensam que sou?": uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos. In S. Pereira (Ed.), *Actas do I Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* (pp. 399-416). Braga: Universidade do Minho. Retrieved from <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/479/450>

9. Veja-se a este respeito a publicação decorrente das Jornadas: Hernández, F. (Ed.). (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas* (p. 175). Barcelona: ESBIRNA - RECERCA. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2445/17362>

lidade como território privilegiado de diálogo, mas também como campo de combate ideológico e simbólico, de afirmação identitária, de jogo e prazer, aproveitando aparelhos especializados como o corpo (com as suas desiguais expressões que passam pelas tatuagens, piercings, posturas e movimentos), os adornos e o vestuário, o consumo (de televisão, cinema, música, etc.) e a criação de objetos culturais diversificados (graffiti, stickers, tatuagens, fanzines, weblogs, fotologs, etc.). Todo este campo é muitas vezes desconhecido ou até censurado pelos adultos (Campos, 2010: 120). Também a academia desconhece esse mundo dos jovens pois as investigações que têm sido realizadas tendem a observar os jovens sempre como usuários/consumidores e raras vezes como produtores de cultura visual¹⁰.

Mas serão os jovens realmente produtores de cultura visual?

No âmbito do estudo que estou a desenvolver, perceber as noções e práticas dos jovens no campo da literacia visual implica considerá-los como capazes de produzir uma cultura visual própria (Aguirre et al., 2010) e de mobilizar saberes e conhecimentos técnicos e tecnológicos para a produção e criação de imagens com vista a comunicar uma mensagem específica, tal como lhes era pedido que fizessem.

O trabalho desenvolvido e os resultados obtidos nas duas escolas onde realizei o estudo foram muito idênticos e indiciam que estes jovens têm algumas dificuldades na realização de produtos visuais, especialmente quando a tarefa pedida é pouco dirigida. Ou seja, os jovens tiveram mais facilidade em executar tarefas cujo enunciado era objetivo (as primeiras duas tarefas) e sentiram mais dificuldade em executar aquela em que lhes era dada maior liberdade na escolha do tema, do meio de expressão e no modo de apresentação (a terceira tarefa).

Ao longo das semanas em que os jovens teriam de realizar esta terceira tarefa fui recebendo alguns e-mails¹¹ com perguntas ou desabafos que indiciavam as suas dificuldades.

Josefina; e-mail 29 de Novembro de 2011, 23:23:

olha eu tenho estado a fazer o trabalho e queria saber se posso apresentar um projecto de um filme, uma proposta, onde falta o guião das personagens e o local que será a empresa que me" contratou" que fornece o local e falta também as personagens que será também a empresa/canal ect que me fornecerá onde o que eu apresento é a historia e onde serei a realizadora das cenas e da história, onde tal se o filme fosse realizado! poderá ser isto ou terá de ser algo diferente????

Respondo-lhe de seguida relembando que o tema e a forma de apresentação do trabalho são livres mas acrescento: *Tendo em conta o imenso panorama visual em que te movimentas (em que tu própria és criadora de imagens – estou a lembrar-me das tuas fotos e do teu diário gráfico) não te parece que és capaz de produzir um produto visual que complementa isso que me dizes? Atenção*

10. Exatamente por isso o grupo de investigação EDARTE da Universidade Pública de Navarra, Espanha, está a realizar uma investigação em que considera os jovens como produtores e não apenas como consumidores de cultura visual. Veja-se: Aguirre, I., Olaiz, I., Marcellán, I., Arriaga, A., & Vidador, M. (2010). Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: un estado de la cuestión. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021 (p. 26). Buenos Aires. Retrieved from http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCARTISTICA/RLE2309_Olaiz.pdf e Aguirre, I., Arriaga, A., Barase, I. M., Olaiz, I., & Calvelhe, L. (2012). ¿Jóvenes productor*s de cultura visual? Reflexiones en torno a los resultados de un cuestionario. IIas Jornadas "INVESTIGAR CON JÓVENES: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de Cultura Visual?" (pp. 1-5). Pamplona. Retrieved from http://edarte.org/wp-content/uploads/2012/01/AguirreImanoletal_IIJornadasInvestigarconjovenes.pdf

11. A ortografia e gramática dos e-mails foram mantidas. Os nomes dos jovens, à exceção da Carolina que preferiu manter o seu nome verdadeiro, são pseudónimos.

que eu acho a tua ideia muito boa, só o digo porque será mais fácil explicares na sessão o que pretendes se usares imagens também.

Não obtive resposta a este e-mail. A Josefina acabou por abandonar esta sua ideia inicial e na sessão seguinte apresentou um desenho que, segundo ela, era um cartaz “para qualquer coisa”.



Imagem 3. Produto visual produzido pela Josefina para a terceira tarefa. A imagem tem a seguinte frase inscrita: “Be diferente and not normal like everyone”. Foto tirada pela Carolina.

Uma outra jovem, do mesmo grupo de trabalho, parecia estar ainda com mais dificuldades.

Carolina; e-mail 4 de Dezembro de 2011, 19:01:

haaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa não sei o que vou fazer

Respondi ao e-mail dando um exemplo do que poderia fazer, tal como já tinha feito na sessão de trabalho anterior. Dois dias depois recebo um e-mail de resposta:

Carolina; e-mail 6 de Dezembro de 2011, 17:18:

Pois eu vou ter de fazer a ultima da hora sim porque não sei o que vou fazer o mais provavelmente é não fazer nada. Não tenho ideias nenhuma.

A Carolina acabou por apresentar um desenho com uma expressão gráfica próxima dos graffiti. Segundo ela este foi um desenho que já tinha criado há algum tempo atrás, ou seja, a solução que ela encontrou foi utilizar um desenho já feito, como se fosse uma imagem do *clipart*.



Imagem 4. Produto visual produzido pela Carolina para a terceira tarefa. Foto tirada pela própria.

Num outro grupo de trabalho a Margarida também queria fazer uma curta-metragem mas, na sessão de partilha dos trabalhos, confessou a sua dificuldade para o fazer. Reproduzo o nosso diálogo na sessão:

Margarida: Eu queria fazer uma curta-metragem e tinha a certeza disso. Estava a achar que ia correr muito bem mas não tive tempo para fazer as coisas todas e depois cheguei à conclusão que o que fiz não estava bem, e então decidi desistir disso e tentar fazer qualquer coisa nova.

Eu: Qual foi a tua dificuldade?

Margarida: Foi no vídeo. Não tive tempo nem jeitinho para o fazer.

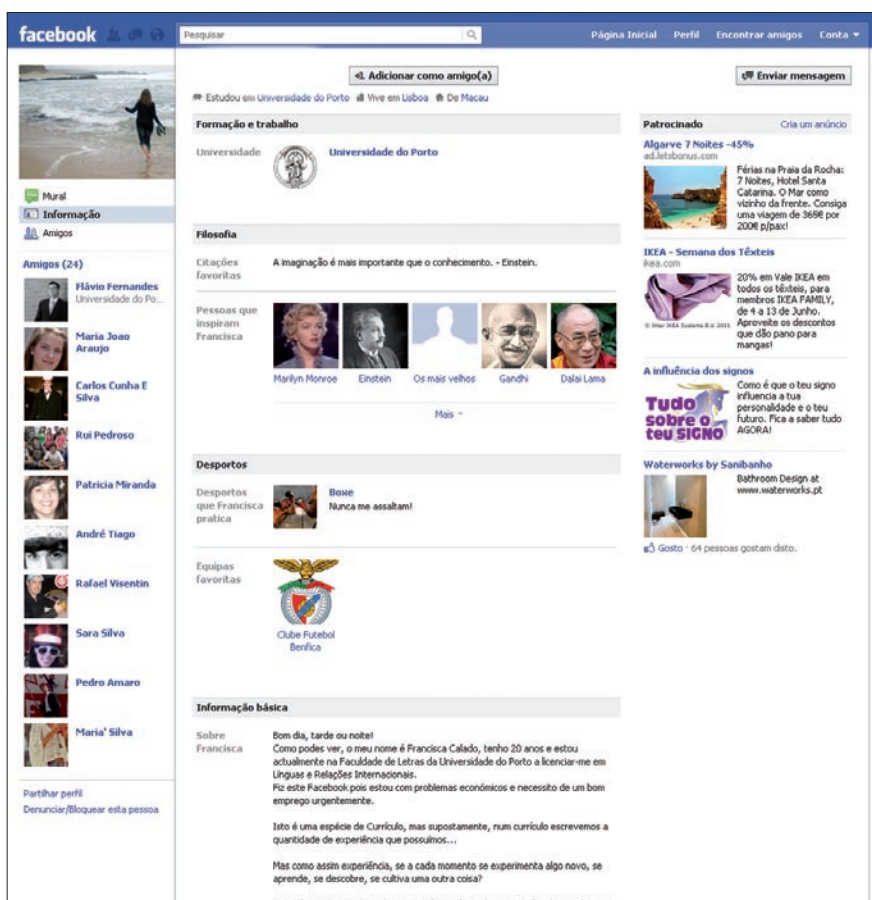
Eu: Mas trouxeste para vermos?

Margarida: Não, porque depois vi aquilo e vi que não valia a pena sequer tentar editá-lo.

Nessa sessão a Margarida partilhou connosco um perfil fictício no Facebook, opção que tomou para a criação do seu produto visual com a seguinte justificação:

Acabei por ver na internet que havia um senhor que estava desempregado e que tinha feito um Facebook com o seu currículo, com imagens e tudo, com as palavras principais, e que demorou apenas 2 meses até arranjar trabalho. Então foi isso que eu experimentei fazer. Fazer um perfil próprio para o meu currículo. E esse foi o meu trabalho.

Imagem 5.
Página do
Facebook
criada pela
Margarida para
a terceira tarefa.
Printscreen do
perfil criado.



Alguns dos outros jovens que participaram no estudo também relataram algumas dificuldades na execução dos produtos visuais que idealizaram. Com estes exemplos pretendo sustentar a ideia de que, apesar das suas inúmeras e inegáveis competências, há que ter em conta que os jovens não são tecnicamente competentes num determinado meio visual simplesmente porque a tecnologia está disponível (Thomson, 2008: 12), e essa falta de competência técnica parece ter influenciado os resultados obtidos, pois alguns deles abandonaram as ideias que tinham ou reconhecem falta de qualidade aos trabalhos partilhados. No entanto, há que destacar a capacidade que os jovens evidenciaram de solucionar o problema. Nenhum deixou de apresentar o seu trabalho. Não conseguindo executar o que tinham em mente depressa reelaboraram um plano que lhes permitiu apresentar outro produto que, embora pudesse não ser do seu agrado, espelhava de maneira mais fidedigna as suas competências técnicas e as suas práticas no campo da literacia visual, tal como a definimos anteriormente.

Também o grupo EDARTE, da Universidade Pública de Navarra, que está a realizar um estudo sobre os jovens como produtores de cultura visual (ver nota 10), concluiu, depois da análise dos questionários que passou a cerca de oito centenas de jovens, que a grande maioria deles realiza somente fotografias, e apenas uma minoria produz outros produtos visuais como grafitis, *comics*, ou páginas web, habitualmente mais associados à juventude (Aguirre, Arriaga, Barase, Olaiz, & Calvelhe, 2012). Este dado é relevante e parece corroborar a ideia de que os jovens demonstram algumas carências técnicas na execução de outros produtos visuais. Realizar fotografia é hoje tecnicamente muito simples devido à utilização maciça das máquinas fotográficas digitais em “modo automático”, o que permite aos utilizadores premir apenas um botão para realizar as suas fotografias, que utilizam especialmente para “partilhar as suas vivências”, “documentar o que se passa ao seu redor” ou para “entretenimento”, partilhando-as especialmente com os seus amigos (Aguirre et al., 2012).

Outra reflexão feita por este grupo de investigação, e que me parece útil para a compreensão dos dados que recolhi no meu estudo, é que os jovens parecem descredibilizar o saber escolar e veem a escola como um lugar de encontro e partilha, mais do que como um lugar de aprendizagem. As suas aprendizagens situam-se assim em marcos informais, especialmente feitas através da imitação e contágio, na busca de uma solução imediata para um problema ou dúvida e não como resultado de um processo. Para os jovens, a internet parece ser um lugar importante de aprendizagem, especialmente pela sua facilidade de acesso, e o conhecimento escolar ocupa um lugar marginal na sua vida (Aguirre et al., 2012).

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DA VISÃO NA CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES E PRÁTICAS EM LITERACIA VISUAL

A apresentação dos procedimentos de investigação realizados para este estudo, os referentes teóricos já expostos, e a discussão precedente sobre se os jovens são realmente produtores de cultura, deverão servir ao leitor como um enquadramento do que se expuser neste capítulo final. Não pretendo apresentar conclusões (tanto mais que a investigação ainda está em curso) mas sim lançar pistas para uma reflexão sobre quais as noções e práticas de literacia visual que transitam pelos discursos dos alunos, no processo de construção pessoal mediado pelas tecnologias da visão.

Não pretendo apresentar uma interpretação de cada uma das imagens partilhadas mas sim o olhar de um investigador (e também professor) que relaciona os discursos dos jovens (orais e escritos) com essas mesmas imagens. Ou seja, o que apresento é o meu ponto de vista sobre o que se falou quando se falou destas imagens, dando pistas para que se tornem claros os processos de análise,

Como nos diz Berger (2002), as representações visuais encerram em si determinados modos de ver e julgar visualmente o que nos rodeia. Assim, estas imagens representam também o enquadramento social que possibilita a ocorrência destas relações específicas entre os jovens, os valores que enunciam e as imagens que os representam.



Imagem 7.
Conjunto
de imagens
trazidas
pelos jovens.
Valores
pessoais.

III. PREOCUPAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS

Ao longo do meu percurso como professor (mas também como investigador) foi frequente ouvir dizer que os jovens “*não querem saber*”, “*não se envolvem*”, “*não participam*”, “*não...*”. Este parece ser um discurso recorrente que aparece habitualmente associado a uma espécie de saudosismo do “*meu tempo*”, no qual tudo era diferente. Um dos dados que há que realçar nas imagens e nos discursos dos jovens é a sua preocupação com questões políticas e sociais, ainda que por vezes possam carecer de contextualização. Os jovens mostraram preocupação por questões como a defesa da natureza, a proteção e justiça social, a guerra, a fome, as desigualdades sociais e a impotência humana face às catástrofes naturais.

Os jovens demonstraram estar atentos e preocupados com questões políticas e sociais. Demonstraram também capacidade de ação, especialmente através do uso de novas ferramentas tecnológicas, como as redes sociais e os dispositivos móveis cada vez em maior número e mais ubíquos. Os novos meios não só estão a criar uma nova cultura juvenil, como também uma nova ideologia (Feixa, 2011: 211), que implica novos modos de participação e de ação.



Imagem 8.
Conjunto
de imagens
trazidas
pelos jovens.
Preocupações
sociais e
políticas.

IV. ATUALIDADE

Achei surpreendente o reduzido número de notícias mediáticas da atualidade nas imagens e nos discursos dos jovens. Apenas trouxeram três relacionadas com isso: um surfista que enfrentou uma onda de trinta metros na Nazaré; um acidente com carros de alta cilindrada no Japão; e um sismo na Turquia. O discurso à volta das imagens esgotava-se na própria informação da notícia.

De algum modo este dado parece contradizer o que se disse no ponto anterior mas quero antes expandir a compreensão sobre ele e conectá-lo com a ideia, apresentada por Aguirre et al., (2012), de que os jovens tomam como referentes para a sua produção de imagens a sua própria imaginação e não os meios de comunicação, como se suporia. No entanto, parece-me que uma das questões centrais pode ser a forma como está a ser construído o imaginário desses jovens, que parecem não estar conscientes do papel das imagens e dos meios nessa construção.

Imagem 9.
Conjunto
de imagens
trazidas
pelos jovens.
Atualidade.



V. IMAGINÁRIOS JUVENIS: AÇÃO, MODA, MÚSICA E ARTE

Os discursos e as imagens trazidas pelos jovens denotam a existência de imaginários que foram sendo construídos ao longo de um grande espaço temporal, coexistindo no tempo presente o “novo” e o “*démodé*”. Deste modo, parece existir uma atemporalidade e uma hipertextualidade que reinterpreta e apropria movimentos culturais, e modos de ser e estar que tiveram a sua génese há 3 ou 4 décadas atrás. As imagens trazidas e os discursos revelam-nos a moda e música desde os anos 70 aos nossos dias; apresentam o graffiti como expressão artística contemporânea de maior relevo; nutrem o estilo *urban*; e ao mesmo tempo persistem em olhar para alguns adultos como alguém que é “*aquilo que eu gostaria de ser*”.

Há em tudo isto um lado performativo que leva os jovens a atuar de modo a exteriorizar a sua singularidade. Ser *skater*, ou ser *gótico*, por exemplo, apareceu nos discursos dos jovens como uma afirmação de si mesmo em que o modo como se apresentam visualmente (com o vestuário e acessórios diversos, objetos e marcas de consumo, etc.) faz parte de uma determinada organização simbólica que os caracteriza enquanto membros desse grupo.

Interessante foi também perceber a semelhança nos discursos dos jovens das duas escolas, que se caracterizou por concepções idênticas sobre estilos de roupa ou até opiniões sobre preconceitos da sociedade no uso de tatuagens, *piercings* e determinadas roupas ou calçado. Esta confluência de concepções pode ser resultado do imediatismo com que flui a informação através da rede, que permite que as mesmas músicas, modas e estilos sejam interiorizados por jovens em diferentes lugares ao mesmo tempo (Feixa, 2011: 212).

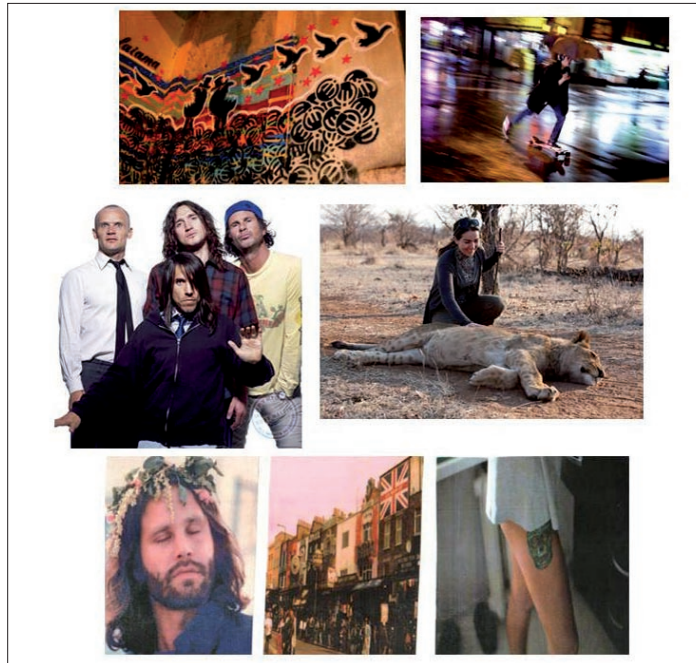


Imagem 10. Conjunto de imagens trazidas pelos jovens. Imaginários juvenis.

VI. ESTRATÉGIAS DE CRIAÇÃO DE IMAGENS: CLIPART, ASSEMBLAGE, MONTAGEM E RETOQUE FOTOGRÁFICO, EXPERIMENTAÇÃO DIGITAL, APELO À IMAGINAÇÃO DO OUTRO

Como já discuti no capítulo anterior, os jovens evidenciaram algumas dificuldades em criar imagens, por manifesta falta de competência técnica no domínio de algumas tecnologias. No entanto partilharam alguns produtos visuais onde evidenciam diferentes graus de destreza com as tecnologias de produção, sejam elas digitais ou não. Nas imagens que partilharam podemos observar o uso de figuras do *clipart*; montagens fotográficas simples (adicionar apenas texto à imagem); retoques digitais a fotografias utilizando o *Photoshop*; apropriação de montagens fotográficas que circulam na net; experimentação de *software* de animação; recurso ao desenho analógico; ou, simplesmente, apresentação de um texto que descreve uma imagem ou uma situação.

Apesar das dificuldades técnicas em fazê-lo, os jovens não deixam de ser produtores visuais, utilizando os diferentes meios de expressão ao seu alcance. Esta autorrepresentação contribui também para a constituição da juventude enquanto categoria sociocultural (Campos, 2010: 124). Outro aspeto importante, que se verifica por exemplo na experimentação digital de um *software* de animação, é que a facilidade de manuseio das tecnologias favorece a expressão visual dos jovens, ainda que possam não ter abandonado outras formas de expressão. Alguns dos jovens que participaram no estudo mantêm o hábito de desenhar para além de usarem o computador.

Imagem 11.
Conjunto
de imagens
trazidas
pelos jovens.
Estratégias
de criação de
imagens.



Estas seis categorias, nas quais organizei as imagens em relação com os discursos que lhes dão sentido, tentam colocar em evidência as práticas dos jovens no campo da literacia visual e parecem indicar que o imenso panorama visual no qual os jovens se movimentam serve-lhes mais como recurso, do qual se apropriam tal qual ele é, do que como inspiração ou motivo para a criação/produção de algo novo. Note-se que apenas uma pequena quantidade de todas as imagens partilhadas foi efetivamente produzida pelos jovens (duas fotos, três desenhos, duas montagens fotográficas e um pequeno clip de animação), todas as outras foram retiradas da internet. Nenhum jovem apresentou sequer um recorte de jornal ou revista o que comprova a sua familiaridade com o mundo digital da internet, tão bem explicito nos seus discursos. Algumas imagens que partilharam são icônicas ou estereotipadas, como por exemplo uma chave de sol que representa o gosto pela música, um monte de livros que representa o gosto pela leitura, ou o uso de símbolos, logotipos e marcas para expressar o seu gosto por determinado serviço ou clube desportivo.

Tendo em conta o exposto e a metodologia de investigação usada – que usou métodos essencialmente visuais e tentou desescolarizar as tarefas – parece-me que os jovens evidenciam ter alguma facilidade em integrar processos de análise, interpretação, reinterpretação, apropriação, avaliação e relação entre saberes, mas têm claramente maior dificuldade nos processos de criação. Deste modo, os jovens parecem tirar pouco partido das aprendizagens escolares para o seu dia-a-dia e para a sua produção de produtos de cultura visual. Este dado parece corroborar as opiniões dos jovens quando afirmam que a escola tem um fraco contributo para que possam seguir uma profissão na área das chamadas indústrias criativas. Quando lhes perguntava: *Qual achas que foi contributo da escola para te ajudar a seguir uma profissão nesta área?* As respostas mais imediatas eram *nenhum* ou *não sei*. Depois de uma breve reflexão completavam as suas respostas evidenciando competências sociais e alguns conhecimentos de gramática visual, num discurso que corrobora as práticas dos professores já referidas anteriormente e indica que há algum conhecimento escolar sistematizado neste campo, embora não o sintam como útil.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFIA

- AGIRRE, I. (2010). Sobre los usos del arte en la escuela infantil. In R. G. Vida, M. Á. M. Viana, & C. G. Castro (Eds.), *I Congreso Internacional "Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades"* (pp. 35-45). Granada: Universidade de Granada.
- AGUIRRE, I., ARRIAGA, A., MARCELLÁN BARAZE, I., OLAIZ, I., & CALVELHE, L. (2012). ¿Jóvenes productor*s de cultura visual? Reflexiones en torno a los resultados de un cuestionario. *IIas Jornadas "INVESTIGAR CON JÓVENES: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de Cultura Visual?"* (pp. 1-5). Pamplona. Retrieved from http://edarte.org/wp-content/uploads/2012/01/AguirreImanoletal_IIJornadasInvestigarconJ%C3%B3venes.pdf
- AGUIRRE, I., OLAIZ, I., MARCELLÁN, I., ARRIAGA, A., & VIDADOR, M. (2010). Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: un estado de la cuestión. *Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021* (p. 26). Buenos Aires. Retrieved from http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCARTISTICA/RLE2309_Olaiz.pdf
- BAKER, E. A. (Ed.). (2010). *The new literacies: multiple perspectives on research and practice* (p. 322). Nova Iorque: Guilford Press.
- BAMFORD, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper. Educational Technology*. Sidney. Retrieved from http://www.adobe.com/ukl/education/pdf/adobe_visual_literacy_lpaper.pdf
- BERGER, J. (2002). *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70.
- BROOKS, R., HEATH, S., IRELAND, E., & CLEAVER, E. (2009). *Researching Young People's Lives* (p. 213). SAGE Publications Ltd.
- CAMPOS, R. (2010). Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: Uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (63), 113-137.
- CHARRÉU, L. (2011). Entre a possibilidade de se "ensinarem" as artes e a necessidade imperativa de se conhecerem as novas culturas infanto-juvenis que hoje "habitam" a escola. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, (1), 37-44.
- COPE, B., & KALANTZIS, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (1st ed., p. 350). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- CRARY, J. (1990). *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the 19th Century* (p. 171). Cambridge e Londres: The MIT Press.
- CRARY, J. (1999). *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture* (p. 397). Cambridge e Londres: The MIT Press.
- DALE, E. (1946). *Audiovisual methods in teaching*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=pU87AAAAIAAJ&pgis=1>
- FEIXA, C. (2011). Tarzan, Peter Pan, Blade Runner: relatos juvenis na era global. In J. M. Pais, R. Bendit, & V. S. Ferreira (Eds.), *Jovens e Rumos* (pp. 203-222). Lisboa: ICS.
- FERNANDES, P. (2011). *O currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios* (p. 224). Porto: Porto Editora.
- HALL, S. (2003). Quién necesita "identidad"? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de Indentidad Cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales* (p. 125). Barcelona: Octaedro.
- HONG, C. (2006). Developing literacies in postmodern times: the role of arts in education. *UNESCO World Conference on the Arts in Education*. Lisboa: UNESCO. Retrieved from http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/47472850f65e46872ccc81181610c94aChristina+Hong.htm
- JESUS, J. (2012). *O lugar do olhar: a cianotipia no ensino das artes visuais*. Porto: U.Porto Editorial.
- LIN, C.-C. (2008). *A qualitative study of three secondary art teachers' conceptualization of visual literacy*

- as manifested through their teaching with electronic technologies. University of Illinois at Urbana-Champaign. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2142/14306>
- MCDUGALL, J. K. (2004). *Changing mindsets”: A study of Queensland primary teachers and the visual literacy initiative*. Doctor. Central Queensland University. Retrieved from <http://library-resources.cqu.edu.au/thesis/adt-QCQU/uploads/approved/adt-QCQU20050502.120010/public/02whole.pdf>
- MIRZOEFF, N. (1999). *An introduction to visual culture* (p. 274). Londres: Routledge.
- NÓVOA, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 1-18. Retrieved from http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf
- PARASKEVA, J. (2011). *Nova Teoria Curricular* (p. 114). Mangualde: Edições Pedagogo.
- RANEY, K. (1999). **Visual Literacy and the Art Curriculum**. *Journal of Art & Design Education*, 18(1), 41-47. doi:10.1111/1468-5949.00152
- REIS, R. (2011a). Investigar a Literacia Visual com os jovens. In F. Hernández (Ed.), *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas* (pp. 159-171). Barcelona: ESBIRINA - RECERCA. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- REIS, R. (2011b). Research Visual Literacy meanings with students and teachers. In A. Kárpáti & E. Gaul (Eds.), *ART – SPACE – EDUCATION. Proceedings of the 33. INSEA World Congress, Budapest, 25-30th June 2011. Congress Book*. Budapeste: Hungarian Art Teachers Association.
- REIS, R. (2011c). A Literacia Visual desde “quem os meus professores pensam que sou?”: uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos. In S. Pereira (Ed.), *Actas do I Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* (pp. 399-416). Braga: Universidade do Minho. Retrieved from <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/479/450>
- RODRIGUES, F. (2011). *Educação do Olhar* (1st ed., p. 166). Lisboa: Chiado Editora.
- ROGOFF, I. (2002). **Studying Visual Culture**. In N. Mirzoeff (Ed.), *The Visual Culture Reader* (2nd ed.). London: Routledge.
- SICARD, M. (2006). *A fábrica do olhar: imagens de ciência e aparelhos de visão (século XV-XX)* (p. 305). Lisboa: Edições 70.
- TAVARES, G. M. (2011, November). Praga e as câmaras de filmar. *UP - TAP Air Portugal*, 113-114. Lisboa.
- THOMSON, P. (Ed.). (2008). *Doing visual research with children and young people*. Londres: Routledge.

CULTURA VISUAL DE LOS JÓVENES Y GLOBALIZACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA INTERNACIONAL

ESTEFANÍA SANZ LOBO Y PABLO ROMERO GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

estefania.sanz@uam.es

pablo.romero@uam.es

RESUMEN

A continuación describiremos una investigación en curso, que ha recibido financiación en dos convocatorias públicas, la primera en el año 2008 y la segunda en el año 2011. La investigación se centra en la cultura infantil y juvenil y sus relaciones con la cultura local y la global. Es un proyecto de educación artística internacional y comparada en el que están participando investigadores de España, Japón, Taiwán y Corea. Se trata de un proyecto a largo plazo, desarrollado en varias fases, en el que cada parte va haciendo surgir nuevas preguntas e intereses de investigación, y que se va construyendo mediante una suma de metodologías variadas.

Palabras clave: Cultura local, globalización, educación internacional y comparada.

ABSTRACT

We will describe an ongoing research, which has received funding in two public calls for grants, the first one in 2008 and the second one in 2011. The research focuses on child and youth culture and its relations with the local and global culture. It is an international and comparative art education project where researchers from Spain, Japan, Taiwan and Korea are working altogether. This is a long term project, developed in several phases -every part is giving rise to new questions and research interests-, and it is constructed by a sum of varied methodologies.

Key words: Local culture, globalization, international and comparative education.

TRAYECTORIA PREVIA

Desde el año 2008 estamos desarrollando un trabajo de educación artística internacional en varias localidades de España, Japón, Taiwán y Corea. La última observación y recogida de datos se efectuó en Corea del Sur y en Taiwán en febrero de 2012. En la recogida de datos han colaborado los siguientes profesores: LiHsun Peng (YunTech University, Taiwán); Atsushi Sumi (Toyama University, Japón); Hideki Maeshima (Okayama University, Japón); Hyeri Ahn (Kookmin University, Corea del Sur). En una primera fase, el trabajo ha consistido en recoger información visual y testimonios acerca de la cultura infantil (educación primaria) y juvenil (educación secundaria) en estos escenarios, a través de dibujos realizados en el contexto escolar con dos temas principales: “autorretrato en mi lugar favorito, haciendo lo que más me gusta” (en lo sucesivo propuesta 1), e ilustración de un poema de la cultura local (en lo sucesivo propuesta 2 o ilustración de poesía). En cada país se ha procurado visitar escuelas de zonas urbanas y rurales, y de contextos socioeconómicos diversos.

Los primeros resultados nos han llevado a la conclusión de que existe una cultura visual global que tiene gran peso en las manifestaciones artísticas de la infancia y la juventud. Encontramos que la cultura infantil tiene fuertes vinculaciones con un estilo escolar internacional, vinculado a determinado imaginario acerca de la infancia, mientras que la cultura juvenil se vincula principalmente con la cultura visual globalizada.

Por estilo escolar internacional, o “infancia escolar”, entendemos un tipo de dibujo infantil fuertemente influido por las ilustraciones de los libros de texto de educación infantil y primaria, en los que aparecen algunos elementos provenientes del cómic, pero reducidos a un repertorio limitado y un tanto estereotipado en cuanto a su forma.

Como ejemplo encontrado en nuestro estudio, proponemos los dibujos de las figuras 1 y 2, donde podemos observar cómo un niño japonés y otro español ilustran un fenómeno atmosférico presente en sendas poesías, de Machado y Hujiiwara respectivamente. Todas las poesías citadas están reseñadas en el anexo de poesías.

Figura 1.
Ilustración del
poema nº 1
japonés (véase
anexo). Colegio
“El Peralejo”
de Alpedrete
(España, marzo
de 2010),
5º primaria.
Archivo propio.



Respecto a los dibujos de la cultura juvenil (adolescencia), ligados a la cultura visual globalizada, tenemos dos importantes referentes: por un lado, el contexto se ve influido por la cultura comercial, y por

otro lado, el estilo está dominado por la cultura manga. Esto es visible tanto en la propuesta 1, como en la propuesta 2. Por ejemplo, en la propuesta 1, encontramos frecuentes alusiones a los centros comerciales y, especialmente, a las marcas (ropa, videojuegos, consolas, teléfonos móviles, etc.).

El componente estilístico manga lo hemos considerado un elemento “global” (aunque para los jóvenes japoneses sería local y fruto de su tradición iconográfica¹); como ejemplo proponemos los dibujos de las figuras 3 y 4, en las que se muestran fragmentos de las ilustraciones de dos poemas diferentes de Machado. Las características manga que podemos observar en ellos son el tipo de ojos, el diseño del pelo, la contundencia de la línea, el tipo de ropa, etc. La figura 3 corresponde al poema de Antonio Machado “Recuerdo infantil”, realizado por una alumna española de secundaria. La figura 4 corresponde al dibujo de una alumna taiwanesa de secundaria, que ilustra el poema “El limonero”, ya que en Taiwán los alumnos de secundaria también ilustraron un poema de Machado y, al igual que los españoles, podían elegir entre “Recuerdo infantil” y “El limonero”. Hay que decir que esto fue una iniciativa de los profesores taiwaneses que colaboraron en este trabajo, y que más tarde también incorporamos nosotros al pedir a niños españoles ilustrar poemas japoneses en una de las visitas a la Universidad Autónoma del profesor Sumi de la Universidad de Toyama, uno de los investigadores de este proyecto.

El poema de Antonio Machado, “Recuerdo infantil” fue muy elegido para ilustrar por los alumnos taiwaneses, quienes padecen con frecuencia interminables jornadas escolares, rematadas con actividades extraescolares a las que asisten obligados por sus familias, especialmente de inglés y de arte (lo cual es una característica diferencial de Taiwán en este estudio).

En los cuatro países, sin embargo, perduran algunos temas del patrimonio cultural tradicional, si bien pueden adquirir características estereotipadas, como cultura local “imaginada”. Estos temas tradicionales aparecen especialmente en Japón y Taiwán, en la propuesta 1, pero más especialmente en la ilustración de la poesía local. Con esto nos referimos a determinados dibujos en los que se recurre a un imaginario local que en ocasiones fuerza la representación de los personajes, y que a menudo consiste en recrear con trajes y arquitecturas, espacios y escenas observadas en ilustraciones sobre arte e historia de sus respectivos países.

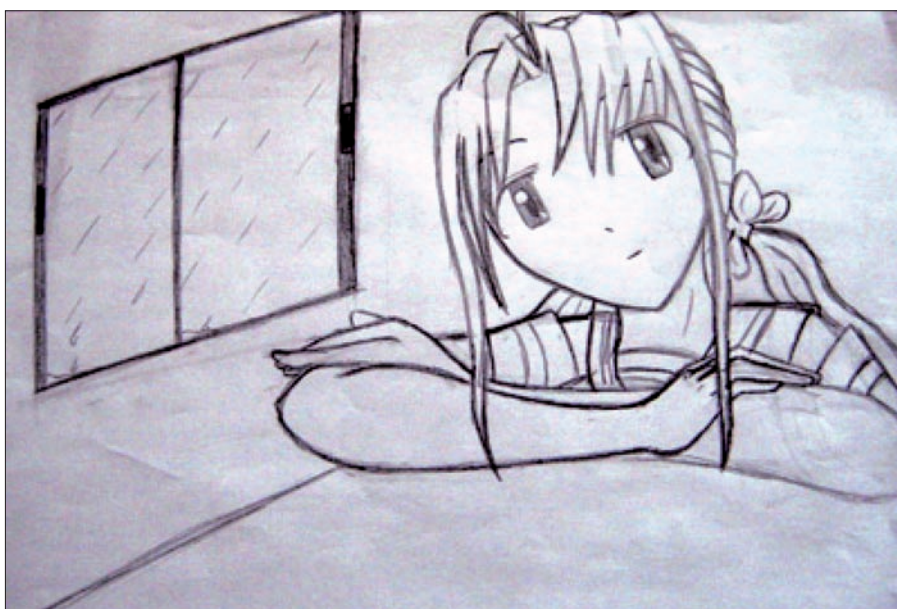


Figura 2. Ilustración del poema nº 1 japonés (véase anexo). Colegio público adscrito a la Universidad de Toyama (Japón, diciembre 2008), niño de 5º de primaria.; al igual que en el dibujo de la figura 1, ha representado los elementos meteorológicos con símbolos tomados del lenguaje del cómic.

1. Según Koyama-Richard, el estilo manga que tan extendido está en la cultura juvenil globalizada hunde sus raíces en la iconografía tradicional japonesa. Como ejemplo, podrían citarse los rollos Emakimono del siglo XII, en los que se narran historias de diversos géneros mediante una combinación de texto y dibujo. Respecto al estilo formal, podríamos encontrar también antecedentes en las xilografías japonesas Ukiyo-e representando Samuráis, Gheisas o actores y personajes de teatro Kabuki.

Las figuras 5 y 6 muestran un mismo Li Bai, que escribe en primera persona su emocionante viaje rodeado de monos aulladores, a través de las “Gargantas del YangZi”. De este modo, en la figura 5, Li Bai aparece representado como un campesino y en la figura 6, sin embargo, como un funcionario o un aristócrata de alto rango. Pese a no pertenecer a ninguna de estas categorías sociales, parece que los niños están muy influenciados por un imaginario colectivo que se manifiesta a través de ciertos estereotipos sociales, populares en el cómic y en ilustraciones de libros de texto (la división de clases, por ejemplo, en campesinos y militares). En Japón, este tipo de pasado “imaginado” no es representado hasta que no se alcanzan los niveles de la enseñanza media, etapa en la cual los alumnos empiezan a relacionar estas poesías con determinadas épocas históricas de su país, y por supuesto, las ilustraciones correspondientes. Este hecho nos fue aclarado por un profesor de enseñanza secundaria del instituto anejo a la universidad de Toyama (en Japón está vigente el sistema de escuelas e institutos de enseñanza secundaria vinculados a las Facultades de Educación).

Figura 3, IES Infanta Elena (Galapagar, marzo 2009), 3º ESO. En la etapa de enseñanza secundaria es donde más evidentes son, en los dibujos de alumnos españoles, las características del estilo del manga internacional.



Sin embargo, en los dibujos recogidos en España, es frecuente la impresión de *deculturación*, entendida como ausencia de alusiones a aspectos de la cultura local, tanto estilísticas como temáticas; predomina en estos dibujos un estilo que hemos llamado “infancia escolar”, relacionada con una narrativa idealizada de la infancia (pero también de la primera juventud) como mundo de inocencia y desconocimiento que debe ser protegido. Esta narrativa es representada en libros de texto, decoraciones, etc. mediante imágenes y artefactos para la infancia simples, de formas definidas y redondeadas, de colores claros y de temas *naïf*.

Al contrario de lo que hemos observado en los poemas realizados en Taiwán y Japón, en los dibujos españoles que ilustran las poesías de Machado no se encuentran muy marcadas las referencias culturales en general, y mucho menos en lo particular (el limonero es un árbol que no hay en esta zona de España), al menos por parte de los alumnos de secundaria, que de sobra conocen los orígenes andaluces de Machado y han estudiado este poema en clase. Esto es algo que contrasta con las ilustraciones realizadas por los jóvenes taiwaneses del poema del limonero, ya que en algunas ocasiones hubo referencias a lo que podría ser un pueblo español “imaginado”.

El dibujo de la figura 7 muestra un contexto estilísticamente cercano a la tradición europea (fuentes, estatuas –mostrando desnudos–), lo que constituiría un intento por plasmar características de esta cultura localizada. Sin embargo, en la figura 8 encontramos una referencia con un fuerte sabor local, ya que se trata de una fuente para ganado, que aparece con cierta frecuencia en los dibujos que hemos recogido de los jóvenes que viven en la sierra madrileña, donde estas fuentes son habituales. En este caso, el contexto andaluz es adaptado a otro más cercano (aunque el molino manchego del fondo no ayuda mucho a ubicar el poema, y sugiere el recurso a una cultura tradicional imaginada).



Figura 4. Ilustración de poema de Antonio Machado “El limonero” (detalle). Instituto privado Ming Dao en Taichung (Taiwán, diciembre 2009), nivel equivalente a 3º ESO. En cuanto a la temática, destaca el elemento alegórico de los personajes corales que rodean el limonero (música, hada, el sueño de la niña dormida al pie del árbol...). Al igual que en el dibujo de la figura 3, encontramos los elementos estilísticos manga en la forma de los ojos, los peinados, y el lenguaje corporal.

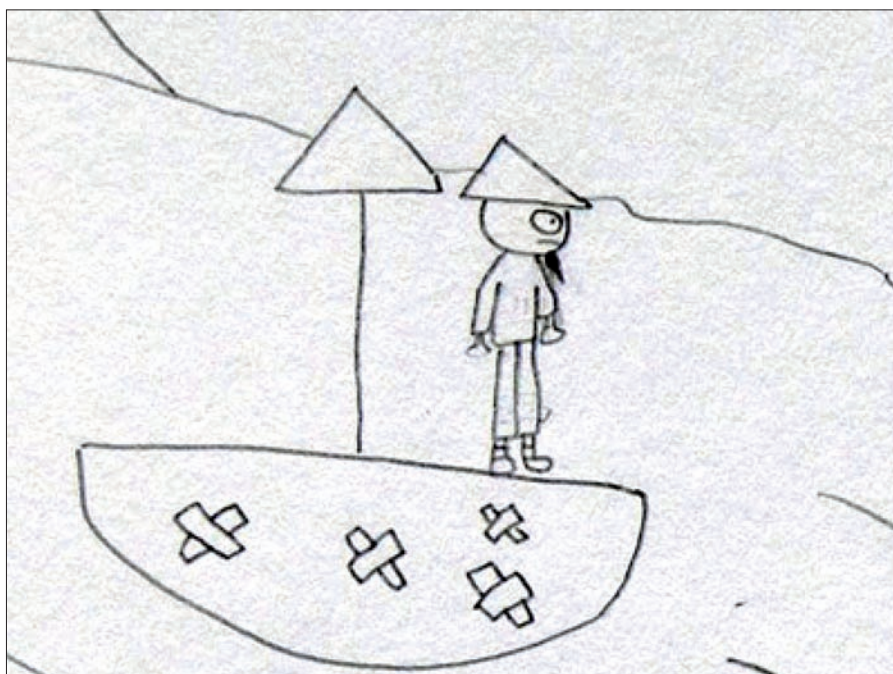
INVESTIGACIÓN ACTUAL

Resumiendo algunos puntos importantes de nuestra investigación precedente, destacaremos:

1. La presencia de un “estilo escolar internacional” en dibujos de niños y adolescentes de escenarios tan alejados unos de otros como España, Japón, Taiwán y Corea del Sur;
2. El manga como estilo de expresión visual predominante en la adolescencia y la presión de la cultura del ocio de consumo en la vida juvenil, retratada en dibujos recogidos en los cuatro países;
3. La sensación de *deculturación*, o carencia de referencias culturales locales en dibujos de escolares españoles, especialmente en el estilo formal de los dibujos.
4. En los cuatro países en los que hemos recogido información se recurre a un imaginario del pasado idealizado, algo estereotipado, para representar la tradición cultural.
5. Los niños y jóvenes que han participado en esta investigación en los cuatro países demuestran conocer su tradición cultural y su vida en un mundo globalizado, expresándose en sus dibujos de un modo *glocalizado* (mezcla estilística o temática de ambos contextos culturales)

6. En todos los países hay jóvenes que se expresan en sus dibujos de un modo crítico e innovador, a pesar de las diferencias individuales respecto a la capacidad de representar, el dominio de los procedimientos, etc.

Figura 5.
Ilustración de
poesía china
nº 1 (véase
anexo). Escuela
primaria aneja
a la Universidad
cristiana
de Tunghai,
Taichung,
Taiwán, 2009.



Especialmente fructíferas nos parecen las relaciones entre los hallazgos 1 y 3 de la investigación precedente, ya que sería sensato pensar que existe relación entre la pobreza del entorno visual escolar reflejado por el “estilo escolar internacional”, y la pobreza expresiva cercana a la *deculturación* que se advierte en bastantes dibujos de niños y adolescentes. En este escenario tendría mucho peso la educación artística formal recibida en la escuela, que con frecuencia carece de contenidos y objetivos propios (está al servicio de otras materias, como decoración) y mantiene la tendencia al coloreo de dibujos estereotipados, confundiendo el ejercicio de psicomotricidad fina con la expresión artística (algunos libros de texto de educación artística en primaria y secundaria refuerzan esta desorientación).

También es muy prometedora la relación entre los puntos 2, 5 y 6; el manga está sirviendo para crear una sensación de comunidad, de cultura compartida entre jóvenes de lugares distantes; al mismo tiempo, ofrece una posibilidad de expresar ideas críticas, innovadoras y transformadoras respecto al contexto social, cultural, económico o político percibido por ellos. Se está creando cultura; la narrativa sobre la infancia y la juventud que ha sido dominante en los países occidentales² (que en diversa medida han adoptado países orientales como los de nuestro estudio) está siendo modificada por la cultura de la globalización y sus medios de difusión (internet y redes sociales, etc.).

2. En esta narrativa, confusa y contradictoria, los niños y adolescentes son vistos como individuos indefensos e inocentes, siendo misión de la sociedad educar, proteger (superproteger) y guiar; al mismo tiempo, son vistos como carentes, incompletos (eso es lo que significa a fin de cuentas “adolescente”), tendentes al error o cercanos al delito, tal como difunden con frecuencia los medios de comunicación. En esta narrativa, no se tiene en cuenta su aportación a la cultura, ni su capacidad de acción y de reflexión.

Los anteriores resultados nos han llevado a hacernos nuevas preguntas de investigación: ¿hasta qué punto influyen el sistema educativo formal y la educación artística en esa alternancia local-global? ¿Qué diferencias se advierten en el currículo de artes visuales en los diferentes escenarios observados? ¿Son relevantes esas diferencias para el desarrollo de modelos y estilos en las imágenes creadas por niños y jóvenes? ¿Qué papel tienen las narrativas locales de la infancia y la juventud en esas manifestaciones artísticas? ¿Se percibe carencia de referencias culturales locales en otros escenarios europeos diferentes al español?

Actualmente, en colaboración con nuestros colegas de Japón, Taiwán y Corea, estamos llevando a cabo indagaciones relacionadas con estas preguntas de investigación, ampliando además el espacio de recogida de dibujos y de observación del sistema educativo y la educación artística a otros escenarios europeos (Ginebra, Savièse).

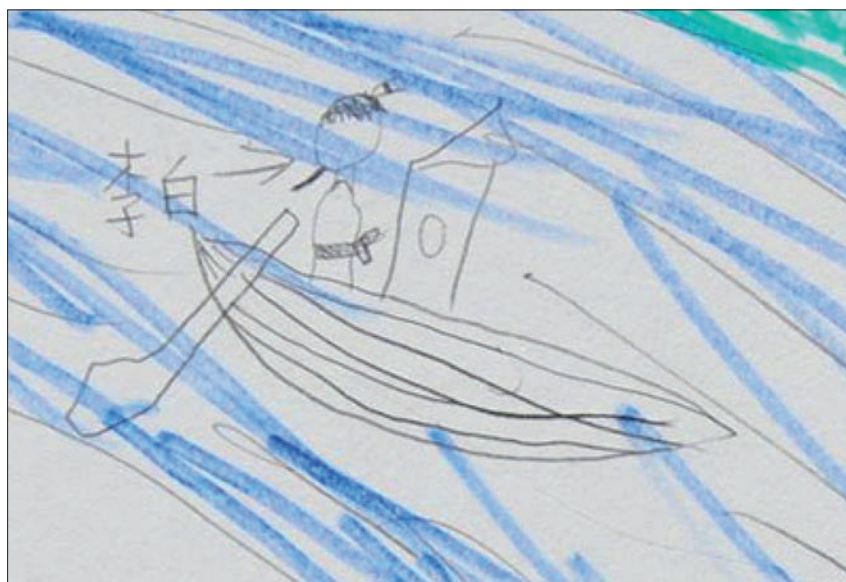


Figura 6. Escuela primaria aneja a la Universidad cristiana de Tunghai, Taichung, (Taiwán, diciembre 2009). Poesía china nº1. En este poema (véase anexo), el niño hace énfasis en relacionar el nombre del poeta con el protagonista a través de una flecha. Aunque no se dieron nunca este tipo de indicaciones, las aclaraciones escritas han sido habituales en los dibujos de los niños de los cuatro países. A menudo, incluso, los niños han escrito los textos en el dibujo, en los márgenes, y en el caso de Taiwán y Japón, en el dorso de la hoja.

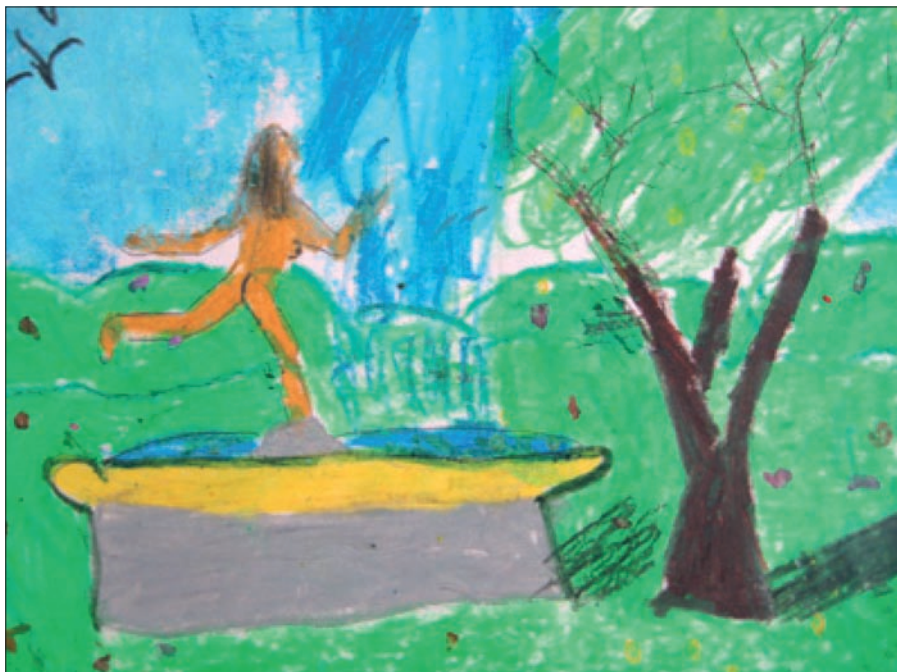
OBJETIVOS

El objetivo básico es mirar a la infancia y a la juventud como creadoras de cultura; en esta fase de la investigación, sin embargo, nos proponemos enmarcar nuestra mirada en la relación de esta creación cultural con la educación artística formal en cada contexto educativo. Por tanto, nuestros objetivos son:

- Recoger testimonios de la creación cultural infantil y juvenil en los países del estudio.
- Comprender las distintas dimensiones de la educación artística reglada en los ámbitos español, japonés, taiwanés, coreano y ginebrino,
 - A nivel conceptual: ideario básico que sustenta la educación artística en cada país, sus marcos conceptuales, autores y tendencias pedagógicas y artísticas que lo definen, referencias culturales que predominan en la enseñanza formal
 - A nivel de la praxis de la educación artística: estructura oficial de los estudios en diversos niveles educativos en cada país, políticas educativas, currículo oficial, materiales curriculares habituales, metodologías, sistemas de evaluación, etc.

- Identificar relaciones e influencias entre la creación cultural infantil y juvenil, y las distintas dimensiones de la educación artística formal.

Figura 7, izquierda, 6^º de primaria, CEIP El Peralejo (Alpedrete, abril 2010). Destaca el uso de la estatuaría de motivo alegórico, con una figura desnuda en movimiento.



MARCO TEÓRICO

Partimos de una posición crítica ante la cultura infantil y juvenil hegemónica (Kincheloe y Steinberg, 2000), que relaciona ciertos productos creados para la infancia y la juventud con el consumo y la influencia de multinacionales, así como de los estudios sobre la educación de la cultura visual (Hernández, 1997; Freedman, 2006), como perspectiva que facilitaría la capacidad reflexiva y el distanciamiento crítico hacia esos artefactos.

Nuestro estudio también analiza las narrativas sobre niños y jóvenes predominantes en los diferentes contextos, en las que se perfilan las posiciones ante los avances tecnológicos y el miedo a la muerte de la infancia (Buckingham, 2002), o la relación de niños y jóvenes con una cultura de la violencia (Jones, 2002).

Respecto a educación internacional y comparada, adoptamos un punto de vista en el que las relaciones global-local (económicas, culturales, educativas) adquieren gran importancia, replanteando la filosofía y el modo de abordar su estudio³.

En los países asiáticos donde hemos desarrollado nuestra investigación, hemos hallado que existe una fuerte presión por parte de la familia, en primer lugar, y del sistema educativo, en segundo lugar,

3. Arnone (2007) considera que la adopción de un enfoque en la globalización contribuye a una mayor comprensión de las relaciones dinámicas escuela-sociedad así como del potencial y limitaciones de los sistemas. En el ámbito educativo, está produciéndose una dialéctica entre lo global y lo local, muy influida por las agencias de financiación y ayuda internacional que prescriben cómo deben ser los sistemas educativos. Comprender este proceso interactivo, las tensiones y contradicciones que genera, es central para el replanteamiento del campo de la educación internacional y comparada.

para que niños y adolescentes obtengan buenas calificaciones en la escuela. En Japón y Corea del Sur los escolares deben pasar diferentes pruebas y evaluaciones oficiales que determinarán su acceso a la siguiente etapa educativa y a la enseñanza superior. Ese tipo de pruebas tienen una fuerte relación con un sistema político neoliberal que precisa de técnicos y científicos que posibiliten el desarrollo económico y material (Hawkins, 2001).

Sin embargo, nos proponemos potenciar una mirada hacia la infancia y la juventud como creadoras de cultura, puesto que esta actividad creadora puede dotarles de capacidad de reflexión y de acción frente a la globalizada cultura para niños y jóvenes.



Figura 8, IES Infanta Elena, 2º ESO, (Galapagar, abril 2010). Si bien el molino puede cumplir la función de intentar ubicar el poema en el sur de España, la fuente es característica de los pueblos ganaderos de la sierra madrileña como pueda ser Galapagar. Resulta curioso el árbol desnudo y sin frutos que se refleja verde y lozano sobre la fuente "encantada".

METODOLOGÍA

Este proyecto se inserta en un marco de investigación cualitativo. La metodología de base es la teoría fundamentada (grounded theory), que enfatiza la generación de teoría a partir de los datos; por tanto, en lugar de partir de hipótesis definidas, el primer paso es la recopilación de datos mediante varios métodos para posteriormente codificarlos en categorías conceptuales que hagan manejable el proceso de análisis. Una parte de los datos proviene de fuentes directas (observación en centros educativos, entrevistas con estudiantes, con docentes de educación artística de varios niveles y con expertos en cada país, diversos registros de vídeo y audio de instalaciones para la educación artística, materiales curriculares, sesiones de clase, entornos visuales creados en los centros, dibujos, etc.) y de fuentes indirectas (documentos oficiales, bibliografías de educación artística disponibles para los docentes en cada contexto cultural, etc.). Muchos de esos datos son visuales, por lo que se utilizarán metodologías visuales, como el análisis de contenido visual.

Por otra parte, al tratarse de un contexto de investigación internacional, se pretende que todos los grupos locales tengan una participación activa en la aportación de preguntas de investigación, ideas y datos, por una parte, y en el análisis comparativo y crítico, por otra.

Una parte importante de esta investigación se está realizando mediante reuniones on-line y mediante la creación de archivos web de datos visuales accesibles para todos los miembros del grupo. Estos datos se organizarán también en forma de exposición virtual, accesible a los centros educativos, y a los niños y jóvenes que han participado en esta investigación. De un modo marginal para esta fase de la investigación, pero como germen para pasos posteriores, se pretende además que esta web sirva de escenario de intercambio y colaboración on-line para creaciones artísticas de jóvenes y niños.

Esta plataforma puede ser el germen de un espacio de documentación y un observatorio de la creación cultural infantil y juvenil.

CONCLUSIONES PROVISIONALES

La investigación aún está en curso y no podemos exponer conclusiones completamente elaboradas, sin embargo mencionaremos algunos resultados que van emergiendo de los documentos estudiados hasta ahora en los cuatro países: España, Japón, Taiwán, Corea del Sur (entrevistas con profesores, documentos oficiales, dibujos creados por los jóvenes y visitas a centros educativos). En estas conclusiones también se han tenido en cuenta las entrevistas realizadas a docentes en el territorio Suizo.

La alternancia global-local es más evidente en los dibujos que hemos recogido en los países asiáticos, especialmente Japón y Taiwán. El modelo educativo de estos países podemos considerarlo bastante occidentalizado, al menos en cuanto a su estructura en grados, sistema de promociones, niveles educativos, distribución de las materias, etc. Sin embargo, se observan diferencias en cuanto a los contenidos, que mantienen bastantes características propias de su contexto cultural. Por ejemplo, las artesanías tradicionales ocupan un lugar importante en el currículo, así como otras artes que en occidente son menos apreciadas como la caligrafía o la cerámica.

La educación artística incluida en la enseñanza formal tiene influencia en el desarrollo de modelos y estilos (no incidiremos más aquí, puesto que en el epígrafe dedicado a la trayectoria previa ya se han comentado aspectos relevantes) y en lo que podríamos llamar capacidad de expresión de los alumnos. Entendemos esta capacidad de expresión no sólo como dominio de los procedimientos artísticos, sino también, y sobre todo, como autoconfianza, deseo de usar ese medio para expresarse y presencia de aspectos innovadores en las obras realizadas, tanto para la creación formal como para el contenido de lo que expresa el dibujo. Cuanta más importancia se dé a la disciplina en el contexto educativo, mejores resultados encontraremos a nivel creativo e innovador.

Por ejemplo, las obras realizadas por los niños y jóvenes de Taiwán tienen una mayor riqueza expresiva y presentan más características innovadoras; en los centros educativos que visitamos se daba gran importancia a las artes visuales y esta disciplina era impartida por especialistas en educación artística. Algunos centros contaban con instalaciones muy completas para trabajar diferentes procedimientos artísticos (tornos, horno cerámico, tórculo, caballetes, etc.). Otra característica distintiva de Taiwán es que los centros públicos tienen cierta autonomía para seleccionar al profesorado especializado. Existe mucha competencia entre los aspirantes a estas plazas y tienen un alto nivel de preparación incluso en la etapa de enseñanza primaria (muchos de ellos han cursado másteres en artes visuales, además de su carrera de grado).

Otras ideas que están surgiendo respecto a la enseñanza formal son las siguientes:

- Existe cierta disparidad entre los objetivos educativos oficiales que cada país determina para la educación artística y los objetivos realmente explicitados por los profesores que imparten esta disciplina. Esto lo hemos observado en todos los países en los que hemos entrevistado a docentes. Los objetivos expuestos por los distintos gobiernos para la educación artística son transformados por los profesores en otros generalmente más pragmáticos, que se relacionarían con un marco conceptual completamente distinto al oficial. Parece existir entre los docentes de educación artística cierto desconocimiento de estos marcos conceptuales.
- En las entrevistas, se observa que existe diferencia entre los profesores que se han especializado en la enseñanza de las artes visuales y aquellos que la imparten además de las otras disciplinas como lengua, matemáticas o ciencias, y que no han recibido una preparación específica. Así, es frecuente que los maestros generalistas mencionen como objetivo de la educación artística “hacer cosas bonitas”, o incluso “tener precisión”, mientras que los especialistas en el área mencionan “experimentar por sí mismos”, “expresar sus propias ideas de un modo personal”, “entender mejor el mundo”. Por ejemplo, en una escuela que visitamos en Ginebra donde la maestra generalista impartía dibujo y la especialista en artes, volumen, vimos cómo los niños de cuarto de primaria se expresaban de un modo muy distinto en dos y tres dimensiones. Tenían una gran autonomía, confianza y motivación a la hora de expresarse en volumen, lo que conducía a obras bastante elaboradas y creativas. Sin embargo, tuvieron más problemas para expresarse en dos dimensiones; muchos de ellos sacaron inmediatamente reglas para trazar el dibujo de la propuesta 1 (autorretrato en mi lugar preferido).
- Parece haber relación entre la presión que recibe la comunidad educativa (alumnos, docentes, familias) por las calificaciones escolares, y la capacidad expresiva de los dibujos. Así, en países donde los alumnos deben pasar pruebas estatales u obtener determinadas puntuaciones en la escuela para poder acceder a determinados estudios de secundaria y bachillerato (que abrirán o no su paso hacia los estudios superiores y universitarios), como sucede por ejemplo en España, Suiza o Corea, la calidad de los dibujos es menor; los docentes generalistas entrevistados comentan que, en ocasiones, utilizan para matemáticas o lengua el tiempo escolar destinado a artes visuales. Las familias tampoco motivan a sus hijos a invertir tiempo en artes, puesto que no puntúan en las pruebas que tendrán que pasar. Sin embargo, en los países donde no existen pruebas estatales y las escuelas públicas gozan de cierta autonomía (ya se mencionó el caso de Taiwán), la presión de las otras materias es menor y por tanto, se invierten medios, tiempo y esfuerzos en artes visuales, consiguiendo una mayor capacidad expresiva por parte de los alumnos. Curiosamente, Taiwán puntúa muy alto en las pruebas PISA⁴, que tanta importancia parecen haber adquirido en el contexto español, y que se están usando como excusa para reducir el tiempo escolar destinado a artes. Este es un interesante punto de reflexión.

4. En 2006, Taiwán participó por vez primera en los exámenes de PISA. Los resultados fueron bastante impresionantes, con un primer puesto en matemáticas, cuarto en ciencias y dieciseisavo en lectura. El informe PISA de 2009 arrojó unos resultados ligeramente inferiores si bien sigue ocupando el quinto puesto en matemáticas.

ANEXO: POESÍAS UTILIZADAS

POEMAS JAPONESES:

1. Fujiwara Toshiyuki, siglo X, periodo Heian:

*Me sorprendí por el sonido del viento,
aunque no está claro que el otoño haya llegado*

2. Ryokan, siglo XVIII:

*Como el agua fluye hacia la colina,
corriendo entre los musgos y mojando las rocas,
voy yo calladamente por la vida*

3. Ryokan, siglo XVIII:

*Era muy feliz
recolectando flores y vegetales,
los niños andan con las manos entrelazadas*

4. Matsuo Basho, siglo XVII:

*Un viejo estanque:
Salta una rana ¡zas!
Chapaletéo.*

POEMAS CHINOS Y TAIWANESES:

1. Li Bai, siglo VIII, “Partida matinal de la ciudad de Bai Di”:

*Abandono Bai Di entre nubes multicolores del alba.
Y llego a Jiangling después de mil li el mismo día.
Con el incesante aullar de los monos en ambas orillas,
se desliza , entre el bosque de montañas, mi barca*

2. Sung Tse-lai, siglo XX. “El Hengchun”:

*Si pudieras venir a Hegchun
asegúrate de venir cuando llueva
Cuando la niebla
cubre las montañas parece el velo de un traje nupcial
Si pudieras venir a Hengchun
asegúrate de venir con buen tiempo
Y mira los botes flotando en el agua
En realidad cualquier momento es bueno para venir a Hegchun
Cantando sus alabanzas hace tu corazón sentir la luz*

3. Lan Jhian, siglo XX, poesía de la cultura Hakka, en esta lengua. “La canción del riachuelo de Tsengwen”

*Oigo la canción del riachuelo de Tsengwen desde lo alto de la colina cantando todo el camino abajo
Cantando el turbulento rápido del Monte Alishan
Cantando la audacia de los jóvenes héroes de las tribus Bunum y Tsou cazand.....
Patos jugando y nadando a lo largo del riachuelo Tsegween
Mostrando la riqueza de la llanura Chia-Na*

POEMAS ESPAÑOLES (ANTONIO MACHADO, S. XX):

1. “El limonero lánguido suspende” (fragmento):

*El limonero lánguido suspende
una pálida rama polvorienta
sobre el encanto de la fuente limpia,
y allá en el fondo sueñan
los frutos de oro...*

*Es una tarde clara,
casi de primavera,
tibia tarde de marzo (...)*

2. “Recuerdo infantil”:

*Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales (...)*

REFERENCIAS

- ARNOVE, R (2007) Reframing comparative education. En ARNOVE, R. F., & TORRES, C. A. *Comparative education. The dialectic of the global and the local (Third Edition)*. Lanham, Maryland, United States of America: Rowman & Littlefield Publishers.
- BASHO, Matsuo. En http://www.elrincondelhaiku.org/pub_int_entornoalatrad.php. Traducción de Octavio Paz.
- BUCKINGHAM, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- FREEDMAN, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- HAWKINS, J.: Education in Asia: Globalization and its effects. En ARNOVE, R. F., & TORRES, C. A. *Comparative education. The dialectic of the global and the local (Third Edition)*. Lanham, Maryland, United States of America: Rowman & Littlefield Publishers.
- HERNÁNDEZ, F. (1997) *Educación y cultura visual*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- HUJIWARA, Toshiyuki (2004). En “Cien poetas, cien poemas (antología de poesía clásica japonesa). Madrid: Hiperión.
- JONES, G. (2002) *Killing monsters. Why children need Fantasy, Super-Heroes and Make-Believe Violence*. Nueva York: Basic Books.
- KOYAMA-RICHARD, BRIGITTE (2008) *One Thousand Years of Manga*. Nueva York: Rizzoli.
- KINCHELOE, S. Y STEINBERG, J. (2011): *Kinderculture: The corporate construction of childhood*. Boulder: Westview Press.
- LI Bai, Dieciocho poemas de LiPo. http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/QUSFQJQ7GTD271S74NET2NIVGI1DB3.pdf. Instituto de lenguas extranjeras de Guanzhou (Cantón).
- MACHADO, A. (1975): *Poesías completas*. Madrid: Austral.
- RYOKAN (1995): *Between the Floating Mist: Poems of Ryokan*. Springhouse Editions

JÓVENES PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL: EXPLORANDO MIRADAS

M. REYES GONZÁLEZ VIDA

DPTO. PINTURA, FACULTAD DE BELLAS ARTES. UNIVERSIDAD DE GRANADA

mrgv@ugr.es

RESUMEN

Atendiendo al tema de las II Jornadas Investigar con Jóvenes: “¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?”, este artículo trata de dar voz a varios jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Bellas Artes de la Universidad de Granada, productores de arte y de cultura visual, que describen y se posicionan ante sus propios procesos creativos.

Explora las miradas de los jóvenes que, mediante sus relatos, hacen visible qué les mueve a hacer sus proyectos, qué entienden por arte, cómo lo usan, para qué lo usan, cómo y dónde construyen sus saberes y sus referencias para abordar sus procesos artísticos, y qué se llevan de ese proceso.

La redacción de este texto da cuenta, a la vez, del cruce de miradas que se genera en esta exploración: al mostrar sus miradas, también muestro mi mirada sobre lo que me cuentan. Y a la vez, nuestras miradas se ubican en el marco de otras formas culturales de mirar.

Palabras clave: jóvenes productores, arte, cultura visual, miradas.

ABSTRACT

In relation to the theme of the 2nd meeting Researching with young people: “What do we know about young people as visual culture producers?”, this paper aims to give voice to some young Fine Arts students at the University of Granada, who have described their own creative processes positioning themselves as art and visual culture users and producers.

This paper explores the gazes of the young through their stories and tells what drives them to perform their projects, what do they understand by art, what do they use, for what purpose do they use it, how and where do they build up their knowledge and their references when approaching their artistic processes, and what leads them to this process.

Drafting up this paper also tells something about the exchange of gazes caused by this exploration –by showing their gazes I also show my own gaze on what they tell me. And at the same time, our gazes are placed within the framework of other cultural ways of gazing.

Key words: young people as producers, art, visual culture, gazes.

INTRODUCCIÓN

En este artículo hablo de varios jóvenes, productores de arte y de cultura visual, que han sido mis alumnos en la asignatura Técnicas y Tecnologías Pictóricas, optativa del segundo ciclo de la Licenciatura en Bellas Artes de la Universidad de Granada.

En esta asignatura se pretende no solo acercar al alumnado a procesos técnicos y tecnológicos relacionados con la creación artística contemporánea, sino también prorrumpir situaciones que faciliten el desarrollo de su pensamiento crítico y reflexivo respecto a lo que hacen, respecto a cómo lo hacen, respecto a lo que piensan y cómo lo piensan, respecto al propio contexto para el que se están formando y, en definitiva, respecto a ellos mismos y su posición en este entramado.

Bajo este marco les propongo realizar un proyecto artístico personal en torno a un tema que les interese, para explorarlo durante el curso. Para ello, preparamos seminarios entre todos, clases teóricas y debates que tratan de apoyar y acompañar las investigaciones de los proyectos que surgen cada año.

Este artículo habla del trabajo hecho por siete jóvenes en esta asignatura –María Simó, Beatriz Regueira, Azucena Almendros, Pablo, David, Rodrigo y Adrián Solleiro–, y de cómo han vivido el desarrollo de sus proyectos. Trato de dar voz a sus propias opiniones y a sus miradas, pero soy consciente de que al mostrarlas, también estoy mostrando mi mirada sobre lo que me cuentan. Y a la vez, nuestras miradas se ubican en el marco de formas culturales de mirar: como explica Marian López Cao “(...) No hay mirada inocente, ni hay mirada objetiva. Toda percepción es cultural y está transida por nuestra propia e individual experiencia” (2000, 44).

Desde mi mirada, hablar de estos jóvenes como productores de cultura visual –después de haber hablado con ellos y haber conocido y compartido sus procesos y sus producciones–¹ supone hablar de qué les mueve a hacer sus proyectos, de qué entienden por arte, de cómo lo usan, de para qué lo usan, de cómo y dónde construyen sus saberes y sus referencias para abordar sus procesos artísticos, y qué se llevan de eso. Estas ideas han mediado en mí a la hora de seleccionar y organizar los relatos que expongo.

En este texto presento a estos jóvenes y planteo este cruce de miradas de forma narrativa, con el objetivo de mostrar lo que conozco de ellos como productores de arte y de cultura visual. No obstante, las experiencias que he vivido como parte del equipo del proyecto de investigación “Jóvenes productores de cultura visual: Competencias y saberes artísticos en Educación Secundaria”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España (EDU 2009 -13712), me llevan a pensar que este texto también puede ofrecer un espejo a través del que explorar y reconocer situaciones vividas por otros jóvenes en sus procesos creativos, independientemente de su edad y etapa formativa, y por nosotros mismos en relación a lo contado.

MARÍA SIMÓ

La primera vez que hablé con María para ver cómo le interesaba empezar a trabajar en la asignatura, me enseñó unas ilustraciones que estaba haciendo a nivel personal y de forma experimental, y que tenía publicadas en su blog, en Facebook y en Flickr (figuras 1 y 2). Me contó que para ella era importante utilizar estas plataformas porque entendía Internet como el medio más potente a través del cual difundes, te comunicas y recibes, de distintas formas.

1. Para la realización de este texto y su presentación en las Segundas Jornadas “Investigar con Jóvenes” he mantenido recientemente con estos jóvenes una serie de entrevistas y charlas en las que me hablan de sus proyectos y de lo que ha supuesto para ellos realizarlos.



Figuras 1 y 2. Ilustraciones de María Simó en Flickr (disponible en <http://www.flickr.com/photos/mariasimo/>).

Mientras navegábamos por sus ilustraciones me habló del poder de los hipervínculos, diciéndome que las imágenes se relacionaban entre sí como los distintos nodos de una red –como una estructura orgánica que crecía desde una visión global (viendo todas las ilustraciones en conjunto) hacia la particular (viendo una obra en concreto)– y que se reinterpretaban unas a otras cuando eran ampliadas y observadas de cerca, generando relecturas en el resto. Me subrayó que este proceso “creaba una estética” que tenía en cuenta desde el comienzo de su trabajo.

Me llamó poderosamente la atención este comentario porque describía una forma de comprender Internet que no me había planteado antes: ¿qué supone concebir la red no sólo como el soporte o el medio donde se muestran y comparten las imágenes, sino como “parte de la estética” de las imágenes? ¿Funciona de la misma manera que otros productos culturales -revistas, por ejemplo- con estéticas concretas, dirigidas a públicos concretos, con ideologías concretas?² (figura 3).



Figura 3. A la izquierda: portada de revista Black! (nº 20). En el centro: portada de El País Semanal (nº 1719). A la derecha: Ilustraciones de María Simó en Flickr (disponible en <http://www.flickr.com/photos/mariasimo/page2/>).

2. Para leer los productos culturales necesitamos, como explica Janet Wolff, “entender su estructura lógica y los códigos estéticos particulares implicados en esta formación. La ideología no se expresa en su forma pura en la obra, está activa como transporte pasivo. La obra de arte re-trabaja esa ideología en su forma estética, de acuerdo con las reglas y convenciones de la producción artística contemporánea” (1981, 71).

María me contó que hacía estas ilustraciones por la necesidad de expresar, de comunicar y de comunicarse con ella misma. Me decía que se originaban en sus cuadernos de campo, que utilizaba como diarios íntimos para plasmar imágenes que le ayudaban a dar salida y sentido a cuestiones de índole personal. Luego trabajaba estas imágenes con Photoshop, utilizando una tableta, para publicarlas en la red.

Me decía, además, que las ilustraciones estaban asociadas a un conjunto de textos y de poesías que también escribía. No obstante, siempre había cultivado estos ámbitos de forma separada –hecho curioso porque, como me explicaba, muchas veces una poesía y un dibujo eran el resultado de la misma experiencia y respondían al mismo impulso creativo–.

Esta reflexión nos hizo plantearnos de qué manera le estaban influyendo las catalogaciones entre disciplinas en su forma de abordar el proceso creativo. Y me hizo pensar cómo también me influían a mí, en mis creaciones, y en mi forma de abordar la docencia y la investigación³.

De esta manera, María se propuso desarrollar un proyecto artístico personal en la asignatura que le permitiera transgredir las fronteras entre texto e imagen, usando los lenguajes de forma integral: utilizó los textos en clave de imagen, como si se trataran de manchas o textura que da profundidad y matices al dibujo, y las ilustraciones en clave de lectura, contaminadas de la idea de figura retórica del ámbito de la literatura (figuras 4 y 5).



Figuras 4 y 5. Ilustraciones del proyecto artístico *No pasa Nada*, de María Simó.

Para María, uno de los aspectos más destacables de este proyecto vino dado por su propio planteamiento: conllevaba un fuerte trabajo introspectivo que le impulsaba a observarse mientras anotaba, de forma muy atenta, sus propias ideas, expresándolas a través de los textos y de las ilustraciones.

Sus reflexiones me llevan a pensar de qué manera lo que hacemos o hacen nuestros alumnos y los códigos que manejan o manejamos en aquello que producimos, nos construye. En palabras de María: “Trabajar en lo que había sepultado en las imágenes me ha servido para entenderme. Para

3. Como explica John Dewey, somos nosotros, en nuestra necesidad de trato con las cosas, los que hemos establecido los límites entre las disciplinas y sus diferencias. Y a veces “[...] transportamos esta creencia en el carácter limitado de todos los objetos de experiencia [...] a nuestra concepción de la experiencia misma” (2008, 208). Confundimos los límites entre disciplinas artísticas con los del proceso creativo en sí, que es ilimitado.

poner conceptos y palabras en lo que en mi mente funcionaba como campos afectivos o intuiciones, y así saber qué tipo de cosas son las que me mueven, como persona y artista” (María Simó).

BEATRIZ REGUEIRA

En esa misma línea de trabajo de introspección quería presentar a otra alumna, Beatriz Regueira. Su proyecto en la asignatura surgió como una necesidad de expresión y de enfrentamiento a miedos y a situaciones que, como ella me indicaba, rechazamos porque no somos capaces de aceptar. Beatriz me lo describía como una forma de terapia, de sanación personal.

Me hablaba de que ella, al igual que Louise Bourgeois (la citó como referente para posicionarse y legitimar su enfoque), también había sentido, aunque no de forma literal, la falta de padre y de madre en su infancia, y necesitaba usar el arte para hablar de ello. Quería reflexionar en su proyecto sobre la idea de hogar que había ido construyendo a lo largo de su vida.

Me habló de cómo en el hogar se viven experiencias relacionadas con el miedo, la imposibilidad de salida o el ahogo y de que, para ella, trabajar estas experiencias desde lo artístico le ofrecía una oportunidad para asimilar, aceptar y asumir esas experiencias.

Para llevar a la práctica su proyecto, Beatriz eligió recrear una habitación, un dormitorio (para ella el único lugar de su hogar donde en soledad podía reflexionar y dejar salir sus emociones), generando una instalación en la que se proyectaban varios vídeos. En este sentido, me indicaba que la distancia proporcionada por el formato que había elegido, la instalación y el vídeo, le regalaba el espacio para poder ser su propia espectadora y analizar desde otro punto de vista lo propuesto.

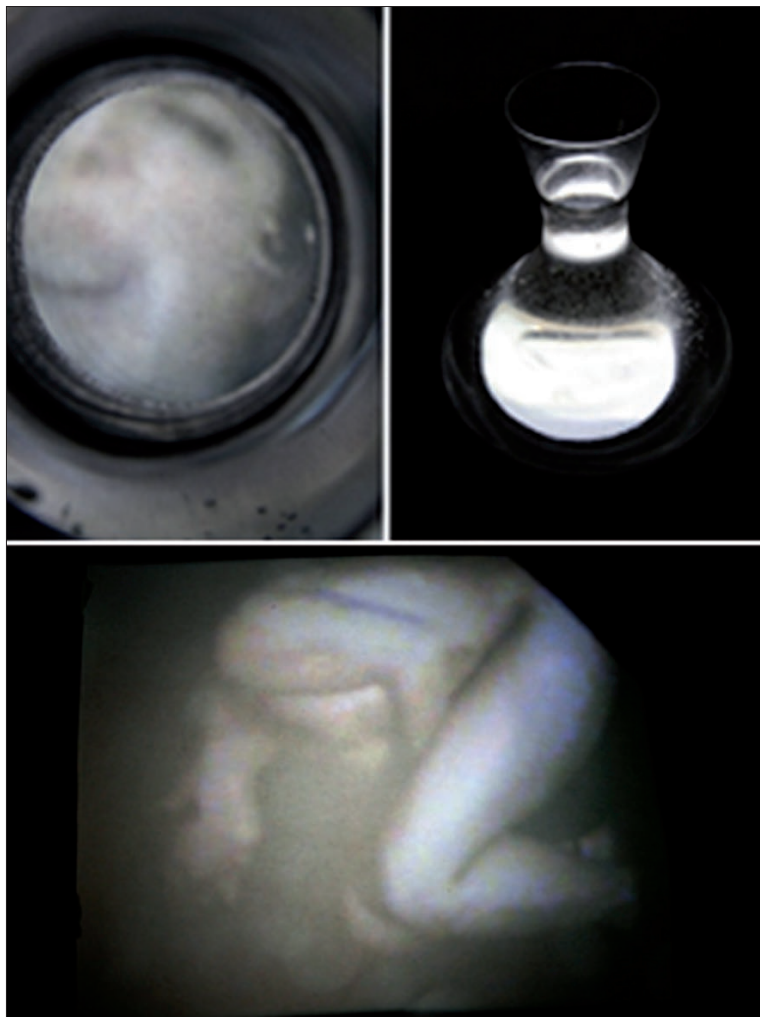


Figuras 6 y 7. Arriba: vistas de la instalación *Nido*, de Beatriz Regueira. Abajo: detalles de la proyección sobre la cama en la instalación *Nido*, de Beatriz Regueira.

En su instalación utilizó de forma simbólica determinados objetos y materiales que le permitían hablar de sus experiencias en el hogar: una cama, símbolo de intimidad, sobre la que proyectaba un video de ella misma tumbada sobre una cama y enterrándose poco a poco en harina (figura 7); un

recipiente con agua, bajo el que se proyectaba su cara gritando (figura 8), y una cajita negra, bajo la que se proyectaba otro vídeo de una persona en actitud de recogimiento y agitación (figura 9).

Figuras 8 y 9.
Detalles de
proyección en
recipiente con
agua y en caja
cuadrada negra,
en la instalación
Nido, de Beatriz
Regueira.



El trabajo que se propuso Beatriz la ayudó a revisar los discursos culturales presentes en su imaginario sobre la concepción de “familia”, así como a cuestionar las formas de representarla y de imaginar su relación o entronque con ella. En sus propias palabras: “Me emocionaba (y angustiaba al mismo tiempo) materializar la opresión de primera mano y poder ser espectadora de mis conflictos, comprendidos también como elementos de construcción social. Resultaba revelador que aquello que durante tanto tiempo parecía único y terrible (imposible de compartir, propio de la escena de lo privado) tuviera su germen en lo social y público, ya que las personas que interactuaban en ese territorio familiar habíamos sido traspasadas y conformadas por los discursos sociales que a todos nos conforman” (Beatriz Regueira).

El proyecto le servía, en definitiva, para revisar la forma que tenía de apropiarse de estos discursos, revisando las miradas que conforman su identidad cultural y su subjetividad en el ámbito de las relaciones familiares.

AZUCENA ALMENDROS

Azucena Almendros tenía un tema que le interesaba y en torno al que quería desarrollar su proyecto en la asignatura: denunciar los roles de comportamiento que la moda establece en nuestro contexto sociocultural y reflexionar sobre cómo se homogeneizan los grupos mediante las estéticas. Le interesaba cuestionar las estrategias de manipulación comercial e ideológica que pone en juego la moda, visibilizando sus beneficios y los mecanismos que utiliza para asegurar un control social en sus consumidores.

Quería tratar este tema desde una perspectiva pública y artística y pensó que la mejor manera de dar a conocer su postura era haciéndolo en la calle, concretamente en una tienda de ropa, mediante una acción. Para ello localizamos un comercio⁴ –cuyo propietario se interesó por los temas que inquietaban a Azucena– y negociamos cómo se desarrollaría la performance en su local.

De la tienda, a Azucena le interesaba el escaparate por la dualidad que establece entre el que mira y lo que es mirado, la mirada que se propicia y la que se genera, lo que se enseña y lo que se observa, y cómo se generan procesos de identificación, de rechazo o indiferencia con lo que se muestra en el escaparate y con el universo de lo que se muestra.

Le interesaba crear una situación que ayudara al observador a darse cuenta del lugar que estaba ocupando cuando miraba el escaparate, de los procesos de manipulación que se generaban y del lugar en el que lo colocaba lo que se enseñaba.

Para hacerlo, Azucena decidió ocupar el escaparate del comercio durante tres días y convertirlo en su espacio cotidiano, modificando su sentido: lo transformó en “su habitación”, el lugar donde leía, comía, bebía, escribía, estudiaba, consultaba Internet, etc. En sus propias palabras: “Es mi forma de devolver a la gente que me mira y que pueden sentirse identificados, una mirada hacia su realidad, su vida, su intimidad” (Azucena Almendros).



Figuras 10 y 11. Detalles del escaparate en el proyecto artístico *InVisible*, de Azucena Almendros.

4. Tienda *Boxmen*, de ropa interior; situada en C/ Paz nº 4, Granada.

Dentro del escaparate había dos espejos que ofrecían la oportunidad al espectador de mirarse. Fuera del escaparate, en el espacio público, se situaba otro elemento que despertaba el interés de los viandantes: el maniquí, fuera de su contexto habitual, como elemento que cuestiona quién ocupa el lugar de quién (figura 12).

A pesar de nuestros intentos por evitarlo, este maniquí sostuvo durante los tres días de la acción una bolsa donde se anunciaba la marca Boxmen, nombre de la tienda y requisito incuestionable solicitado por su dueño durante la negociación de la acción. Es un hecho que hace evidente la presencia de ese “espacio de interacción que se produce entre lo que vemos y cómo somos vistos por aquello que vemos” (Hernández, 2010), evidenciando las fuerzas que operan en él.

En estos días, Azucena no sólo mostró su cotidianeidad e intimidad, sino que a través de la escritura en los espejos y en el cristal de la tienda plasmó las sensaciones y los pensamientos que iba teniendo, contando lo que necesitaba sobre cómo se estaba enfrentando a esa situación y cómo la planificaba (figura 13).



Figuras 12 y 13. Vista exterior (imagen de la izquierda) e interior (imagen de la derecha) del escaparate en el proyecto *InVisible*, de Azucena Almendros.

Una de las cuestiones que me resultaron más interesantes de este proyecto fue cómo Azucena vivió ser observada durante su acción. En sus propias palabras: “Cuando los paseantes de la calle Paz dirigían su mirada hacia mi escaparate se sorprendían... en algunos casos era una sorpresa agradable, que les sacaba la sonrisa... yo les lanzaba una mirada cómplice y por milésimas de segundo estos espectadores conseguían conectar conmigo. A veces, en contra de lo que yo imaginaba, mi mirada les hacía echar a andar desfavoridos... era como si hubiese herido su intimidad... Como si ellos fueran los expuestos” (Azucena Almendros) (figura 14).

En el intercambio último que mantuve con Azucena para preparar este texto, quise preguntarle para qué pensaba que servía el proyecto que había hecho. Entre sus comentarios citó que *servía para generar preguntas*, en relación a este tema que le interesaba.

Esta reflexión me hizo preguntarme qué mirada tenemos nosotros sobre lo que “le interesa” o “no le interesa” a los jóvenes. Me hizo preguntarme qué asociaciones he construido en mi imaginario que me llevan a pensar que ciertas temáticas son “propias” de jóvenes o “de interés” para los jó-

venes⁵: ¿hasta qué punto afectan esas construcciones a lo que pensamos que ellos deben tratar o conocer? ¿De qué forma median esas ideas en los temas que elegimos tratar en clase? ¿Qué conseguimos ciñéndonos a esos temas, y qué evitamos?⁶



Figura 14. Viandantes frente al escaparate en el proyecto *InVisible*, de Azucena Almendros.

DAVID, PABLO Y RODRIGO

He tenido también como alumnos en Técnicas y Tecnologías Pictóricas a David y a Pablo (también conocido como R23), dos chicos familiarizados con las intervenciones artísticas urbanas. Fueron ellos los que me hablaron de que estaban desarrollando, con otro chico llamado Rodrigo (recientemente también alumno en esta asignatura), una intervención que habían titulado “Ácaros”. Se trataba de un trabajo que habían generado en grupo, sin ceñirse a ningún requerimiento de ninguna asignatura.

Me contaron que la idea les surgió a raíz de una conversación con un amigo biólogo que les habló sobre los ácaros y otros artrópodos que conforman el mundo a nivel microscópico y cuya existencia ignoramos a simple vista. La charla les motivó a desarrollar este trabajo trazando una metáfora entre la idea de ácaro (que no se ve) y las estrategias de poder que están presentes en la sociedad pero tampoco se ven, o se ignoran. Querían hablar de la posición del hombre en el mundo: el ser humano como una plaga dominante, pero a la vez individuo, que en comparación con el universo resulta microscópico, como un ácaro en una almohada.

5. Hace dos meses, durante mi docencia en la asignatura “Complementos para la Formación Disciplinar Dibujo, Imagen y Artes Plásticas” en el Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad de Granada, le propuse a los alumnos (futuros profesores de Educación Artística de Secundaria) elegir temas sobre los que trabajar por grupos para elaborar proyectos de trabajo. Para ello, se me ocurrió proponerles que se recordaran a sí mismos cuando eran adolescentes y estaban en el instituto, y que pensaran qué temas les interesaban, les preocupaban, les inquietaban, les apasionaban o les sorprendían entonces. Me llamó la atención los temas que eligieron: “el cuerpo y la estética”, “la construcción de la imagen corporal”, “las redes sociales”, “el sexo” y “el interés por lo prohibido”.

Me pregunto cuánto hay de “real” en esa asociación (en relación a sus vivencias y experiencias personales) y cuánto hay de “construido” (en la idea de lo que “se supone que es un adolescente”).

6. Podríamos hacernos estas preguntas en relación a otros ámbitos: ¿de qué manera influyen esas construcciones en el tipo de material didáctico con el que trabajamos, o en los propios temas y formatos que se proponen en concursos de “arte joven”, por ejemplo?



Figuras 15, 16 y 17. Detalles de la intervención. Proyecto “Ácaros”, de David, Pablo (R23) y Rodrigo.

El proyecto planeaba intervenir distintos espacios públicos de Granada con imágenes de ácaros para apropiarse de estos lugares, proponiendo vías alternativas de representación y de relación con el entorno. Les interesaba que, de esta forma, cualquier persona pudiera verlos y relacionarse con ellos.

Me contaban que esta intervención, además, hablaba de la necesidad de realizar manifestaciones artísticas espontáneas, no institucionalizadas, comunes a la ciudad y a sus habitantes, en contraposición al abusivo control y reparto del espacio común y público dado por la publicidad al servicio del Estado.

Mientras describían el trabajo me llamó la atención que, de la mano de este planteamiento conceptual, también aparecían reflexiones de tipo técnico y formal: para ellos el ácaro no se podía representar de cualquier forma, ni a cualquier escala. Tenía que poder ser identificable (de ahí que

trabajaran con fotocopias que reportaban una buena resolución de la imagen) y debía tener un tamaño considerable que permitiera relacionar la escala del ácaro con la escala humana (comenzaron con fotocopias de 180x180 cm) (figuras 15, 16 y 17).

Destacaron, también, que ver el impacto visual que generaban los ácaros les llevó a intervenir las imágenes con color, buscando resultados más estéticos, y comentaban que, después de las primeras intervenciones, empezaron a sentir la necesidad de realizar impresiones de ácaros en distintos tamaños, para tener más posibilidades a la hora de componer en los espacios (figura 18).



Figura 18. Detalle de la intervención. Proyecto "Ácaros", de David, Pablo (R23) y Rodrigo.

David, Pablo y Rodrigo han seguido desarrollando el proyecto en otros lugares, como en Águilas (Murcia), donde intervino David este verano (figura 19). David me contaba que para esta intervención aprovechó fotocopias pintadas que tenían, y estando frente al muro, fue colocándolas de acuerdo al tipo de composiciones que habían acordado entre los tres, creando ritmos que insinuaban una plaga que nacía abajo y se metía en el edificio: "La única planificación fue ver el edificio y decidir volver a intervenir sobre él. Era todo a partir de una idea básica que teníamos entre los tres de empezar a hacer composiciones de ese tipo en edificios abandonados e incluso pueblos enteros. Como si fuese un tránsito del mismo bicho, o una plaga que infecta el edificio" (David) (figura 19).



Figura 19. Intervención en Águilas (Murcia), hecha por David. Proyecto "Ácaros", de David, Pablo (R23) y Rodrigo.

Otra cuestión que destaco de este trabajo, subrayada por Rodrigo, fue su énfasis por describir la desvinculación entre el proyecto y la institución educativa: “La motivación para realizar este proyecto es externa a cualquier tipo de asignatura y su fin no es vincularlo con la carrera o la facultad. Sí es cierto que la asignatura de Técnicas y Tecnologías Pictóricas es un medio que nos permite investigar y profundizar en el proyecto. Pero lo que me lleva a realizarlo es totalmente ajeno a las instituciones y su manera de impartir, etiquetar y evaluar el conocimiento” (Rodrigo).

Su opinión me llevó a preguntarme qué significados asociamos a la producción de un trabajo artístico “fuera” de la facultad o “dentro” de la facultad, y a plantearme cómo asociamos significados a los lugares y a los contextos, apoyando y generando ficciones: vinculamos los lugares y los contextos a unas prácticas y unas estéticas concretas que, a su vez, también están impregnadas de ficciones, construyendo y reconstruyendo las ficciones de los lugares y contextos con los que se asocian. En este sentido, se me ocurre citar como ejemplo la estética de las primeras oficinas de Facebook, pintadas por el graffitero David Choe (no es casual que eligieran esta estética, que significa mucho más que un estilo y unos temas), o el propio suelo de una peluquería a la que suelo ir en Granada (figura 20).

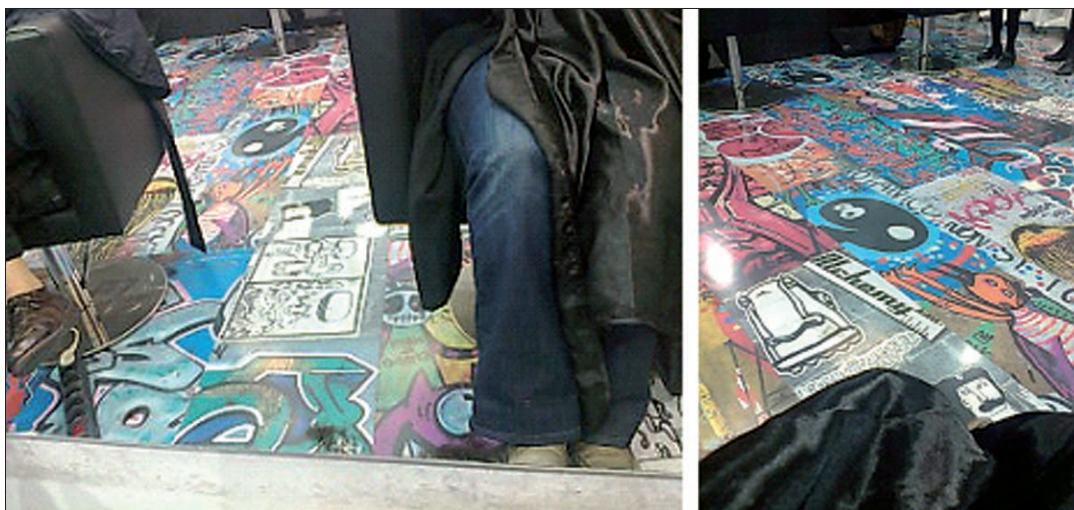


Figura 20. Suelo de una peluquería que frecuento, en Granada.

Compartimos y rechazamos esas ficciones, y en un momento dado pasan a ser cuestionables y relativas, en función de nuestra contingencia, y de nuestra propia subjetividad.

DAVID

David, miembro del grupo antes citado, se sentía identificado con la esencia del proyecto de los ácaros y volcó parte de su enfoque en el contexto de la asignatura, realizando un autorretrato en el que mezclaba referencias conceptuales y estéticas extraídas de la intervención urbana descrita, con referencias personales que había trabajado en proyectos anteriores (figura 21).



Figura 21. Autorretrato "A Verbis ad Ververa", por David. 2m x 2,20m. Técnica mixta.

En su autorretrato convirtió la cabeza del ácaro en su propia cabeza, que en lugar de boca poseía patas, que le impedían hablar. Utilizó, igualmente, técnicas como los rotuladores posca, que también usaba en sus intervenciones urbanas.

PABLO

Cuando hablé con Pablo sobre el tipo de trabajo que le interesaba abordar en clase, me manifestó su interés por realizar intervenciones en el espacio urbano. Me decía: "Me interesa el espacio urbano porque es mi vida... Desde que nacimos hemos estado metidos entre bloques, observando lo que pasa, lo que se mueve, quién viene y quién va, ese muro que ahora está pintado y antes no... Yo sólo me limito a observar lo que el resto no ve. Esos bloques me han visto crecer y seguramente me verán morir... me siento pegado a esta forma de ver la vida" (Pablo).

En su planteamiento, Pablo me hablaba de cómo utilizamos los espacios y de las políticas e intereses que hay detrás de esos usos. Me puso el ejemplo de la Plaza de San Nicolás, en Granada, un espacio explotado por el turismo por la vista de la Alhambra que ofrece su mirador, que integra un cúmulo de recorridos turísticos predefinidos, con tránsitos predecibles por la ciudad. Me decía que en su proyecto le interesaba hablar de la carencia de espacios públicos que trasgredieran esas visiones estereotipadas de los lugares y que incidiesen en la calidad de vida y la convivencia de las personas y comunidades (y de la falta de participación ciudadana en la gestión de esos espacios).

Para desarrollar su trabajo, Pablo eligió varias plazas emblemáticas de Granada. Hizo fotos de ellas, analizó sus planos, estudió las formas de sus edificios, observó los comportamientos de la gente en esos lugares y con la información que recabó generó esquemas que simplificaban los conjuntos espaciales que las componían (figura 22). Con esos esquemas generó maquetas, realizadas con material reciclado encontrado en los propios lugares que intervenía; este aspecto era esencial para él, como parte de la idea de consumo y uso razonado del espacio del que trata de hablar.



Figuras 22 y 23. A la izquierda: Diseño del boceto para la intervención urbana en el Mirador de San Nicolás, uno de los espacios intervenidos en el proyecto "Walloop", realizado por R23. En el esquema detecta zonas de bancos, fuentes u otras estructuras, espacios vacíos, puntos de encuentro y patrones de recorridos que se realizan asociados a estos elementos, así como a zonas de salida y entrada (línea azul). A la derecha: maqueta realizada a partir de ese diseño en cartón y poliestireno, pintada con espray 94 y acrílico azul, colocada en el Mirador de San Nicolás.

A Pablo le interesaba que sus estructuras fueran formas mínimas, porque las entendía como una reducción y depuración de la esencia del graffiti. Las asociaba, por este motivo y por su reducción geométrica, con el minimalismo.



Figura 24. Intervención en la huerta de San Carlos. Proyecto Walloop, realizado por R23.

Igualmente, le interesaba que estas estructuras estuvieran acompañadas de una intervención pictórica sobre el muro, entendiéndola como huella y como registro cultural: “su poder emana de constatar que alguien estuvo ahí, al margen de quien fuera. Pero no sólo eso... es que ahora eres tú el que está ahí, formas parte de la obra, porque es por y para ti lo que estás viendo” (Pablo).

Pablo también me contó lo que supusieron para él esas tardes observando las plazas y sus gentes: “Hubo momentos en esas situaciones en las que conseguí encontrarme un poco a mí mismo... o al menos ver que el resto va como manadas ciegas a lo que les pones delante... borriquitos. Ese análisis me hizo darme cuenta de la facilidad de manipulación que tienen las personas en determinadas situaciones o espacios” (Pablo). El comentario de Pablo me hizo pensar en la idea de alteridad, y cómo necesitamos de la existencia de ese “otro” (“diferente”, “distinto”) para definir nuestros yoes (“normales”, “iguales”)⁷.

ADRIÁN SOLLEIRO

El último alumno que quería presentar en este artículo se llama Adrián Solleiro. Adrián desarrolló un proyecto en la asignatura que proponía fabricar unas máquinas que pintaran. En las primeras charlas que tuve con él sobre su trabajo, me dijo que quería hacer algo “que le gustara de verdad”, y en esa esencia estaba la idea de “fabricar cosas”.

Contextualizando el origen de su gusto, Adrián me habló de las tardes que se pasó, siendo niño, jugando con sus primos a fabricar cabañas, casas para pájaros y terrarios; y de las “chuletas” que se fabricó en la ESO para superar los exámenes⁸. Me pareció significativo comprender que la reflexión sobre su proyecto en la asignatura le estaba permitiendo posicionarse como un investigador que revisa su propia historia y su propia subjetividad, comprendiéndose más a sí mismo.

Adrián me contaba, también, que para él el arte no nacía de una necesidad de expresión, sino que más bien era la diversión la que lo movía en su proceso creativo. Me contaba que para él fabricar cosas era un reto que le generaba pequeñas obsesiones: le gustan las cosas complicadas, se divierte inventándolas y logrando que funcionen. Como él mismo decía: “Es como dar vida. Hacer que algo funcione. Para mí es la experiencia más satisfactoria que hay en mi vida. ¡Arreglar una bicicleta y poder venir a la facultad con una bici que yo he arreglado, para mí eso es...! Es darle vida a un objeto que estaba muerto. No es hacer por hacer... es dar vida” (Adrián Solleiro).

7. Como explican Duschatzky y Skiliar, “la alteridad es usada para definir el terreno propio, para nombrar lo anormal y no ser nosotros los anormales. Necesitamos del otro para, en síntesis, poder nombrar la barbarie, la herejía, la mendicidad, etc. y para no ser nosotros mismos, bárbaros, herejes y mendigos, etc.” (2001, 192).

8. En palabras de Adrián: “Cuando era niño, recuerdo, tenía unos amigos, unos primos políticos, hijos de mi tío político. Cuando nos veíamos cada dos fines de semana, en la casa de mi tía, en el campo, recuerdo que siempre les hacía la misma pregunta: “¿Jugamos a algo o construimos algo?” Creo que de pequeño tenía cierta facilidad para el liderazgo y, sumado a que estaba bastante más hecho que ellos al campo, siempre terminábamos, martillo en mano, haciendo cabañas o casas para pájaros o terrarios o, como mucho, fabricando nuestros propios juguetes o inventando algún juego. Creo que se aburrían y me miraban con una cara realmente extrañada. Todavía hoy me ven con esa cara...”

Ya más mayor dejé de estudiar. En realidad nunca estudié mucho, y cuando empezó a costarme, en la primera o segunda promoción de ESO, inventé un sistema de chuletas tan depurado que aprobé hasta el bachillerato a base de papelitos. Hasta hace poco los tenía todos guardados en una caja, luego los tiré y hoy me arrepiento porque era un documento realmente interesante (...) Me pasaba horas resumiendo los temas y escribiendo en el ordenador con códigos y esquemas imposibles, luego imprimiendo y recortando y doblando. A veces dibujaba mapas a mano con un portaminas y los tenía que plastificar con celo para que el sudor de los nervios no me borrara el grafito (...). Sentado delante de todo, las chuletas dentro de una cazadora roja que se giraba sobre sí misma y tenía unos bolsillos perfectos (la cazadora de las chuletas la llamaban mis amigos) (...).

Hoy, en la distancia, corta pero suficiente para tener cierta perspectiva, lo veo como una de las grandes hazañas y actos creativos que hice nunca. Cuento todo esto porque creo que es muy adecuado al proyecto de las máquinas que presento: veo mucha más relación entre las máquinas y mi etapa *chuletera* que con otros proyectos que haya hecho hasta ahora en la facultad” (Adrián Solleiro).

Para crear las máquinas que pintaran de forma automática, Adrián generó un proceso lleno de condiciones que él mismo se impuso, y que le ayudaba a tomar decisiones. Por ejemplo, una de las condiciones era utilizar piezas recicladas: esta norma le ofrecía el reto de volver a utilizar esas piezas y ponerlas en marcha con otros usos. Asociada a esa condición, aparecían cuestiones de índole estética, como la apariencia de “cosa vieja o usada” que tenían esas piezas y cómo se podía contemplar esto en el proceso creativo. Me decía “no es que el objeto parezca o no parezca viejo... lo importante es que lo sea. Que haya tenido un uso, una historia” (Adrián Solleiro). Me recalca que para él lo más importante era la funcionalidad pero que, inevitablemente, durante el trabajo había un resultado estético y de forma intuitiva buscaba, por ejemplo, la simetría, o acercar piezas que entre ellas “casaran bien”.

Adrián me describía lo que sintió cuando puso en marcha la primera máquina que fabricó (figura 25): “El resultado fue fascinante. Me emocioné. Imagino que Gepetto también lloró cuando Pinocho dio su primer paso. Estaba viva, giraba, dibujaba, en un proceso tan armónico como descontrolado. En ese momento me di cuenta de que no sólo había subido una montaña para dar un rodeo y disfrutar el camino, sino que además estaba llegando a un sitio diferente. Ni la mano más diestra podría dibujar esos círculos con tanta expresión y a la vez con tanto orden, tan rigurosamente descontrolados” (Adrián Solleiro). Me decía, entre risas, que ver moverse a esta máquina había sido lo más parecido que había sentido nunca a tener un hijo.

Figura 25. Primera máquina creada en el proyecto *Máquinas* de Adrián Solleiro, y dibujos realizados por esta máquina.



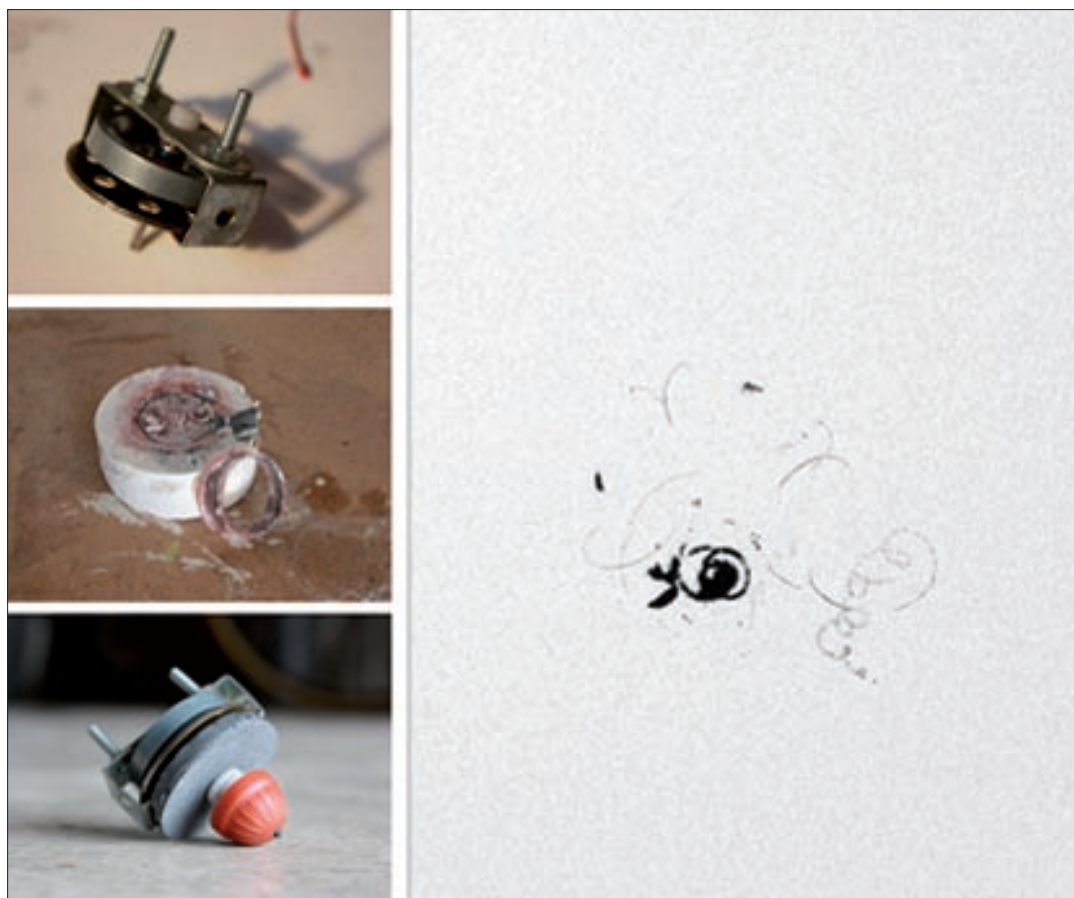


Figura 26. A la izquierda: arriba, peonza utilizada para la creación de la segunda máquina; en el centro, disco de grafito realizado para esta peonza, abajo: *Peonza*, segunda de las máquinas creadas en el proyecto *Máquinas* de Adrián Solleiro. A la derecha: dibujo creado por esta máquina.

Para su segunda máquina, Adrián utilizó el mecanismo de una peonza (figura 26), y para la tercera, el mecanismo de un reloj (figura 27). Adrián relataba el proceso de creación de la máquina del reloj de la siguiente manera: “Colocar el mecanismo del reloj en horizontal fue sencillo, dejando las cuerdas por debajo y las agujas arriba. Además lo hice con las propias piezas del exterior del despertador, buscando así casi inconscientemente, un conjunto estético. Lo difícil fue convertir las agujas (y el martillo del despertador) en elementos que dibujasen. Comenzó así una búsqueda ardua del equilibrio entre la dureza y el peso del alambre y la dureza y la presión de la punta sobre el papel. ¡Casi me vuelvo loco! O el mecanismo no tenía fuerza para mover los alambres o los movía tan alegre y suavemente que no dejaban ni la más mínima huella en el papel. Finalmente lo conseguí con alambre de cobre, y en las puntas el conté más blando que encontré, tallado en forma de punta y sujeto con pegamento y ese hilo fino del que hablo” (Adrián Solleiro). El resultado de esta máquina fue un dibujo que dura horas. De hecho hay uno de cinco horas y otro de nueve horas.

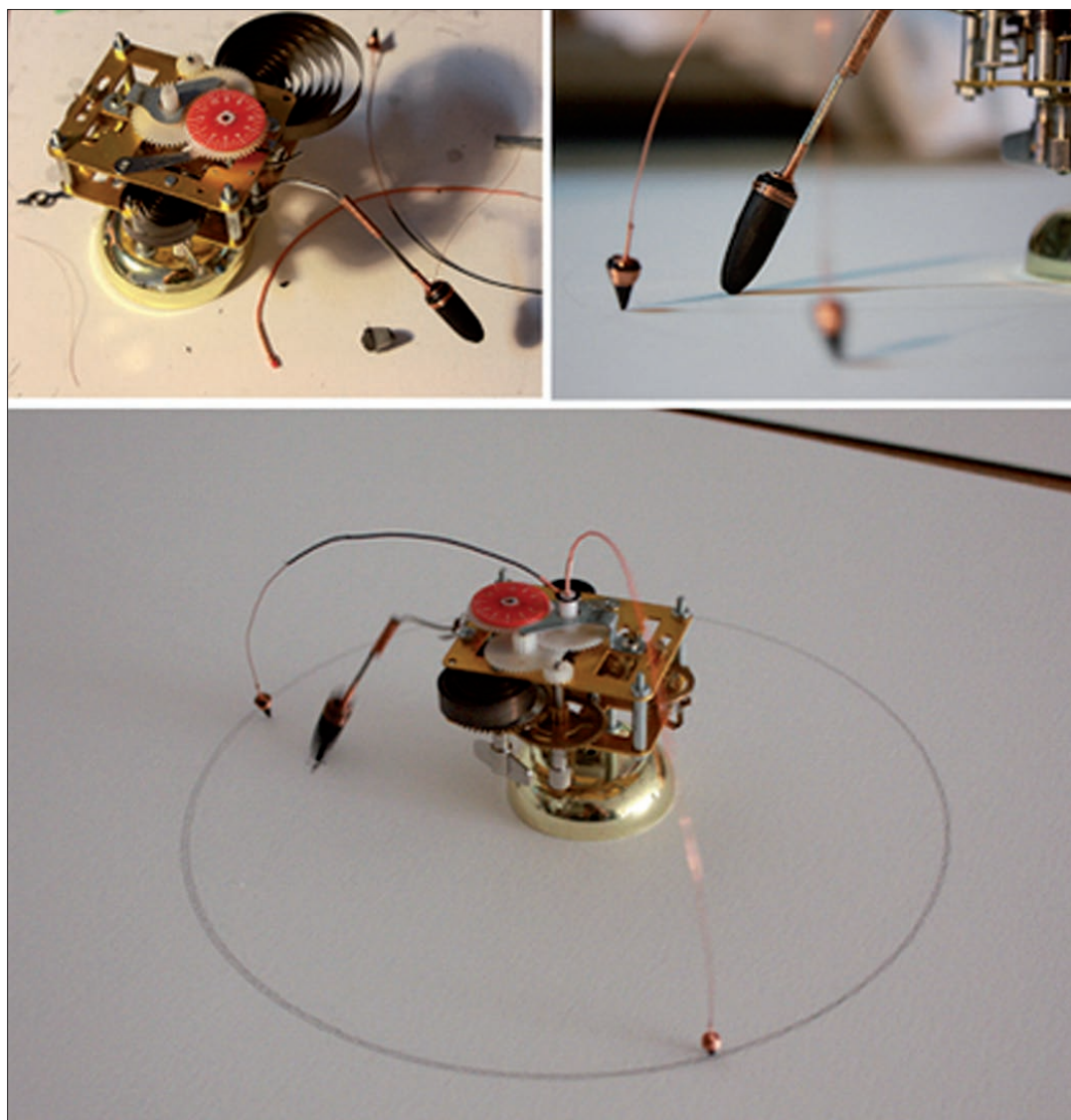


Figura 27. Detalles de la máquina *Reloj*, creada en el proyecto *Máquinas* de Adrián Solleiro. Arriba a la izquierda: máquina en proceso de creación. Arriba a la derecha y abajo: máquina en movimiento, haciendo un dibujo.

En la entrevista que tuve con Adrián para preparar este artículo hablamos también de cómo legitimaba su proyecto como artístico. Me dijo que, en principio, su excusa fue defender el proyecto cuestionando la idea de artista: ¿qué es un artista? ¿El que dibuja? ¿El que hace las máquinas? ¿O las propias máquinas son las artistas? Me decía que ese cuestionamiento es legítimamente artístico, porque suponía replantear la figura del artista. Pero durante el proceso, se dio cuenta de que no hacía falta esa argumentación: “muchas veces un trabajo creo que tiene que dar una vuelta... tiene que hacerse muy complejo, tienes que entender mucho de arte y trabajar mucho para luego volver otra vez a las preguntas y respuestas sencillas, que nos hacemos cuando no entendemos de arte... ‘es bonito’. ‘Me atrae’. ‘Me gusta’. Eso lo legitima. A veces eso es más importante que cualquier otra cosa. Claro, si das ese rodeo, para llegar a ese ‘me atrae’, creo que ahí está ganando... tiene el peso del rodeo, pero también tiene el peso de la sencillez y de lo obvio” (Adrián Solleiro).

REFLEXIONES FINALES

Los relatos que he presentado no buscan el conocimiento de las producciones de estos jóvenes, miran hacia las experiencias que tienen como productores de arte y de cultura visual. Sus relatos me han ofrecido un espejo en el que mostrar y revisar mi propia mirada en relación a aspectos que vinculo con sus experiencias, tomando conciencia de determinadas “formas de mirar” presentes en mí y en nuestro imaginario cultural.

En este sentido, el artículo muestra experiencias (expresadas mediante citas literales de los jóvenes o descritas a través de mis palabras) en las que describen y se posicionan ante sus propios procesos creativos. Lo hacen, en algunos casos, relacionándose con los “saberes” del arte, presentando relatos en los que se abre la posibilidad de analizar qué criterios estéticos y formales manejan y cómo los utilizan en sus producciones.

En otros casos, el artículo describe experiencias a través de las que podríamos indagar cómo los jóvenes revisan sus formas de mirar, comprender y representar el mundo y a sí mismos a través de sus proyectos: sus relatos nos pueden llevar a preguntarnos qué historias o ficciones consumen y generan, y cómo se construyen en y responden frente a estos discursos. También cómo se posicionan, para ello, respecto a la idea de arte, de artista y de objeto artístico; y qué usos y funciones dan al arte.

Lo relatado, además, puede ofrecer un espejo a través del que explorar y reconocer situaciones vividas por otros jóvenes como productores de cultura visual, independientemente de su edad y etapa formativa, ampliando nuestro conocimiento sobre ellos y sobre nosotros mismos, en relación a lo explorado.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- DEWEY, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós (2008).
- DUSCHATZKY S. y SKILIAR, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. LARROSA, C. SKLIAR y otros. (Eds). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Más allá de los objetos y de las miradas*. En M. R. GONZÁLEZ; M. A. MOLEÓN, y C. GONZÁLEZ (Eds). (2010). *Actas del I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades*. Granada: El Corte Inglés Ámbito Cultural.
- LÓPEZ, M. y GAULI, J. (2000). El cuerpo imaginado. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 11, 2, 43-57.
- WOLFF, J. (1981). *La producción social del arte*. Madrid: Istmo.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- <http://www.flickr.com/photos/mariasimo> (Consulta: 16/01/2012).
- <http://www.flickr.com/photos/mariasimo/page2> (Consulta: 16/01/2012).

LA ESCUELA DE ARTE DE PAMPLONA: ESCRITORES DE GRAFFITI Y ENSEÑANTES, HISTORIA DE UN ACERCAMIENTO

MARÍA JESÚS GARCÍA CAMÓN

ESCUELA DE ARTES DE PAMPLONA

chusagarciacamon@gmail.com

RESUMEN

Me llamo María Jesús García Camón. Mis alumnos me llaman Chusa.

Imparto clases de Historia del Arte e Historia del Libro y la Imagen Gráfica en la Escuela de Arte de Pamplona.

Entré en contacto con el mundo del graffiti gracias a alguno de mis alumnos que lo practicaban. Quise aprender de ellos y establecimos una línea de trabajo conjunto que nos llevó a colaborar preparando talleres y exhibiciones de graffiti, alguna de ámbito nacional. Contamos con la ayuda de instituciones como el Ateneo Navarro, el Ayuntamiento de Pamplona y, por supuesto, la Escuela de Arte. Las obras resultantes se expusieron en la Ciudadela de Pamplona, siendo pioneros en mostrar el graffiti en un lugar consagrado a las exposiciones de arte.

Mis alumnos, provenientes de otro tipo de enseñanzas, se sintieron en la Escuela de Arte más libres y respetados. Además pudieron aplicar lo aprendido en las distintas materias: Dibujo, Color, Diseño, Historia del Arte... a su obra mural urbana.

Hoy, su trabajo tiene relación con el arte: ilustración, muralismo, diseño gráfico...

Ahora, una nueva generación de alumnos autores de graffiti comienza a relacionarse con nosotros, sus profesores, preparando una exhibición en el centro. Las imágenes resultantes se mostrarán en la Escuela, de forma permanente, como ya ocurre con las de la exhibición de 1999, que continúan decorando los muros de la Escuela en el lugar favorito de encuentro entre los estudiantes.

Palabras clave: graffiti, Escuela de Arte, educación artística.

ABSTRACT

My name is María Jesús García Camón, although my students call me “Chusa”.

I teach Art History and the History of Books and Graphic Images in the School of Arts in Pamplona, northern Spain.

I made contact with the world of graffiti because some of my students practiced it. I wanted to learn from them and we jointly defined a working approach that led us to prepare graffiti workshops and exhibitions, some of them elsewhere in Spain. We were able to obtain support from institutions such as the Ateneo Navarro, Pamplona City Council and, naturally, the School of Arts. The works created were exhibited in the Citadel of Pamplona and were pioneers in showing graffiti in a place that had only been used for art exhibitions before.

My students, who come from all kinds of academic disciplines, felt freer and more respected in the School of Arts. They could also apply what they had learned in different areas –Drawing, Colour, Design, and Art History– to their urban mural work.

Their work is now related to art: illustration, murals, graphic design...

A new generation of students who have produced graffiti are starting to work with us, their teachers, to prepare an exhibition in the school. The images will be on display there permanently, as previously happened with the 1999 exhibition; the images continue to decorate the walls of the school at the spot where the students most like to meet.

Keywords: graffiti, School of Arts, art education.

INTRODUCCIÓN

Me llamo María Jesús García Camón, pero mis alumnos y amigos me llaman Chusa. Imparto y he impartido clases de Historia del Arte en Bachillerato de Artes, además de Historia del Libro y de la Imagen Gráfica, Historia del Grabado, Historia de la Fotografía e Historia de la Arquitectura y el Interiorismo a alumnos de ciclos medios y superiores. Todo esto durante los últimos veintitrés años.

Se ha solicitado mi colaboración en este congreso dada la cercanía que he tenido y tengo con algunos jóvenes creadores que realizan su obra al margen de las llamadas enseñanzas oficiales, especialmente con los escritores de graffiti.

Mi contacto con estos jóvenes creadores comienza hace unos trece años, cuando en las clases de bachillerato y del ciclo de Autoedición conocí a Sye (Rubén Martínez), Dino (Carlos Cenoz), Fade (Pedro Sahelices) y Pin (Javier Roldán), entre otros.

No recuerdo exactamente cómo apareció en clase el tema del graffiti. Yo enseñé a comienzo de curso a analizar obras de arte y, posiblemente hablando de la línea en pintura y del ritmo, surgió la comparación con el graffiti. Estoy prácticamente segura de que fue Rubén, del que yo desconocía su actividad como escritor de graffiti y pintor mural, quien afirmó que ocurría exactamente lo mismo con la línea y sus ritmos en el graffiti que en la pintura tradicional o contemporánea. Yo corroboré esta afirmación y quise saber más del tema, manifestando mi ignorancia al respecto. Él debió estar encantado al ver que su profesora quería aprender de él y de su forma vocacional de expresión, porque muchos años después me lo ha comentado. Sé que fue en este momento, un poco nebuloso en el recuerdo, donde comenzó nuestra amistad, y también fue el inicio de futuras colaboraciones en la organización de eventos, exposiciones y cursos, que atraerían a otros escritores de graffiti de dentro y fuera de la Escuela.

Tras Rubén (Sye), llegaron Carlos (Dino) y Pedro (Fade). Eran alumnos de Autoedición, un ciclo medio de un curso de duración, al que llegaban alumnos un poco “rebotados” de otras enseñanzas en las que no encajaban.

Pedro recuerda exactamente cómo fue mi primera referencia al graffiti en clase. Según él, yo hablaba de las protoescrituras y puse un ejemplo, entre otros, referente al graffiti. Señalé a Carlos, y le dije: “Tú debes ser escritor de graffiti, o moverte en ese mundo, por cómo vistes”. Según Pedro, Carlos se sintió bien al ser identificado como tal. Al final de la clase les comenté a ambos que conocía a Rubén, su admirado Sye, y esto bastó para que me otorgasen un mayor grado de confianza. Con los tres prepararía la exhibición de Pamplona de 1999 y la subsiguiente exposición en la Ciudadela. Rubén fue mi punto de contacto con los escritores de Pamplona y del resto del país; Carlos y Pedro prepararon, dado que estaban estudiando Autoedición, el cartel y los folletos que anunciaban el evento.

Durante el tiempo que estuvieron estudiando en la Escuela de Arte me tuvieron al corriente de sus creaciones murales en la calle. Traían fotos y las comentábamos entre clase y clase o en los recreos. Me dedicaban graffitis, como era costumbre hacer con las personas cercanas afectivamente y me mostraban las fotos con la dedicatoria. Algún otro alumno, Zeus, incluso me regaló una visera con su “tag” (firma). Por mi parte, yo recorría diversas zonas de Pamplona para ver las pinturas murales de mis alumnos, comprobar su calidad y apreciar la gran diferencia de estilos personales. Después lo comentaba con ellos. Visitaba las zonas de La Milagrosa para ver las obras de Javier Roldán (Pin)

y su grupo (DBR) y San Juan para las de Rubén (Sye), Carlos (Dino) y Pedro (Fade), junto con las de otros miembros del su grupo (XL).

Hablando con ellos insistía en la necesidad de no pintar sobre los monumentos artísticos, lo que no constituía un problema, dado que ellos desde un principio los habían respetado. Aunque no tanto algunas zonas de la vía pública o el mobiliario urbano, lo que les había valido algún trabajo social de recuperación de lo “ensuciado”, en términos oficiales.

COLABORACIONES

Conociendo los deseos de expresión y de formación en este tipo de manifestaciones alternativas del arte que tenían algunos alumnos de la Escuela de Arte, propuse como actividad complementaria, un **curso de iniciación al graffiti**, en la propia Escuela, que fue impartido por el alumno Rubén Martínez (Sye) y acogido con gran interés. Este curso fue pionero en Pamplona, y después se continuaron haciendo cursos similares en Jus la Rocha, centro cultural del barrio de la Rochapea, como actividad para jóvenes. De estos cursos surgieron nuevos escritores de graffiti en Pamplona.

En cuanto a las “Jam”, **exhibiciones de graffiti**, acompañadas de hip hop y break dance, la más importante la organizamos en 1999, el 19 de julio, en Pamplona. Estaba previsto hacerla en el Parque de Antoniutti, pero al final se llevó a cabo en la Plaza de las Recoletas. Fue una exhibición de carácter nacional, promovida por el **Ateneo Navarro**, con la colaboración del Ayuntamiento de Pamplona. Algo totalmente rompedor en la trayectoria del Ateneo que, hasta entonces, había promovido manifestaciones culturales de un tipo más tradicional: conferencias, mesas redondas, viajes, visitas a exposiciones...

Esta actividad de un tipo más transgresor pudo realizarse porque entre 1998 y 1999 yo ocupaba la vocalía de Artes Plásticas en la junta del Ateneo. La persona que me propuso para tal cargo, mi predecesor en el mismo, el escultor y profesor universitario Pepe Blasco, me conocía por haber ido yo como acompañante de mis alumnos a las pruebas de acceso a la universidad, en las que él proponía la parte artística. Él sabía de la complicidad entre los alumnos y yo, de la confianza entre ambos. Por eso sugirió mi nombre a la junta del Ateneo. Cuando ellos estuvieron de acuerdo, me lo propuso a mí. Al aceptar, me dijo: “Haz algo rompedor. Hay que atraer a los jóvenes”. Por eso propuse la actividad que, aunque sin duda debió sorprender a más de un “colega” de la junta, fue aceptada sin restricciones.

A partir de ahí, con el refrendo del Ateneo por un lado y el apoyo de mis alumnos por otro, pudimos organizar un evento con escritores de graffiti de ámbito nacional.

Rubén se encargó de todos los contactos con escritores, músicos, etc. Y me acompañó en las peticiones de permiso ante las instancias oficiales: Ayuntamiento y Ciudadela. Curiosamente él, que había tenido, en sus años más jóvenes, que restaurar lo “dañado por sus pintadas”, se veía ante las mismas instancias y ante las mismas personas, refrendado por una institución tan respetada como el Ateneo Navarro, que valoraba sus creaciones y las de sus compañeros, artistas del graffiti.

En la exhibición participaron escritores de Pamplona (Kaos, Blondi, Nesh, Blast, Sye, Dino y Fade), de Vitoria (Cade, Duda-x), de Bilbao (Scape, Brouk), de Zaragoza (Demon), de Madrid (Shace, Posk, Luis), de Barcelona (Kapi, Hosk,Apel) y de Heidelberg (Nose).

El acontecimiento, además de atraer al gran público, desembocó en una **exposición en la Sala de Armas de la Ciudadela de Pamplona** durante los días 22 de junio al 1 de julio de 1999, siendo una de las primeras ocasiones en que el graffiti recibía en España un reconocimiento oficial al exponerse en un lugar de prestigio dedicado al arte contemporáneo.

El montaje de la exposición fue realizado por los propios creadores-alumnos: Rubén, Carlos y Pedro, en colaboración con Angel Arbe, responsable de las exposiciones en la Ciudadela, conmigo y con Yolanda, la persona encargada por el Ateneo de las tareas de gestión.

Los paneles donde se pintaron las composiciones de graffiti tenían un tipo de soporte que había sido sugerido por el profesor de Diseño de la Escuela, Rubén Martínez, cuyo nombre y apellido coinciden con los del alumno escritor, que también vino a presenciar la exhibición, como otros compañeros, y ayudó a colocar los paneles de forma que el viento, muy fuerte aquel día, no los tumbase.

José Miguel Ascunce, profesor de Teoría del Color en Autoedición, dirigió la impresión de los carteles y folletos, diseñados por Carlos (Dino) y Pedro (Fade), alumnos del ciclo, como trabajo calificable en el mismo, acompañándoles a las imprentas y haciendo correcciones sobre los desajustes en el color al pasar de un sistema en el ordenador a otro en la impresión.

En el año **2002, el Ministerio de Cultura**, concretamente la Dirección General de Promoción de las Bellas Artes, nos propuso, por medio de uno de sus responsables, Pedro Lavado Paradinas, dar una charla sobre graffiti e impartir un taller sobre el tema en Madrid, en la sala Julio González de la Ciudad Universitaria. El responsable conocía mi trabajo y la cercanía a los escritores de graffiti. Dos escritores: Sye y Okuda, impartieron sendos talleres el 19 y el 26 de mayo, dentro de un ciclo llamado “Talleres de graffiti e iniciación a la fotografía”, para el que también diseñaron el folleto.

En el año **2009** puse en contacto al ayuntamiento de Figueruelas (Zaragoza) con los escritores de graffiti, concretamente con el ex-alumno Javier Roldán (Pin), para hacer una demostración de graffiti pintando murales como actividad del mayo cultural.

Javier Roldán se encargó de reunir a gente de su grupo DBR (de buen rollo) y a otros escritores. Participaron Alfonso (Al), Alberto (Jero), Ángela (Saoka), Cristián (Inse), David (Sher), Jeas, Krudel y Pablo Astarriaga. Varios de ellos ex-alumnos de distintos cursos y especialidades.

En este momento retomamos Javier (Pin) y yo el contacto, pues, aunque estudió en la Escuela en la misma época que Sye, Dino y Fade, pertenecía a un grupo distinto de graffiti, al grupo DBR, mientras que los demás pertenecían a los XL (los extra largos) y existía una cierta rivalidad de grupo. Aunque yo visitaba sus obras y las comentaba con él, su carácter más introvertido hizo que no colaborásemos en ese periodo.

Recordando el momento en que entré en contacto con el mundo de los escritores de graffiti, pienso que tuve la suerte de tener como alumnos a dos “jefes” de “crew” o grupo: Sye y Pin, lo que me ayudó a ponerme en contacto con el resto, debido al respeto que se profesa en el mundo del arte mural urbano a la persona que destaca artísticamente y que tienen capacidad de liderazgo en el grupo. Ellos han sido mi puente hacia otros, alumnos o no del centro.

ELLOS Y LA ESCUELA

Me he entrevistado con varios de mis ex-alumnos, ahora ya integrados en el mundo laboral, en distintas ramas artísticas, para que me contasen su experiencia en la Escuela y qué aprendieron en ella. Y

esto es lo que me han contado: todos ellos habían estudiado antes en centros educativos más conservadores (colegios religiosos, etc.), donde no se sentían comprendidos y la rigidez del aprendizaje les dejaba al margen. Y salieron de ellos “rebotados” con el sistema educativo. Pero, en estos mismos centros, algún profesor o tutor les dijo: tú deberías ir a Bellas Artes. En el caso de Pin, fue Jesús Istúriz, recién licenciado en Bellas Artes y escritor de graffiti a comienzos de los noventa, quien le puso un trabajo final sobre este arte, que Pin no conocía anteriormente, ya que sólo había visto pintadas callejeras de tipo político. Este trabajo le abrió los ojos e hizo que se interesara por el graffiti.

Rubén, Carlos, Pedro y Javier, habían sentido interés por el arte desde muy jóvenes, y los tres últimos asistieron durante cuatro años a los cursos monográficos de dibujo y pintura de la Escuela de Artes y Oficios de Pamplona, impartidos por los artistas Juan José Aquerreta, Salvador Beunza y Amaya Aranguren. Allí se conocieron. Rubén, que ya era muy respetado en el mundo del graffiti de Pamplona, se puso en contacto con Carlos y Pedro cuando vio sus obras en la calle.

Sus padres o madres han respetado y fomentado la actividad artística de sus hijos, acompañándoles incluso en las exhibiciones. Rubén dice: “Sin mis padres no habría llegado a nada”. El padre de Carlos tallaba la madera, lo cual constituía un precedente familiar.

En la Escuela de Arte (antigua de Artes y Oficios), en sus enseñanzas regladas (bachillerato y ciclos), encontraron un espacio de libertad y de respeto. Dino dice que una profesora, Ana Goikoechea, le incitó a tratarla de tú, lo cual le supuso un gran cambio. También cuentan que encontraron un ambiente abierto al cómic y a otras manifestaciones artísticas antes consideradas marginales. Y sobre todo, **vieron que se les proporcionaba las bases para poder aplicar a su obra**. Los conocimientos de dibujo, color, diseño gráfico e historia del arte les abrieron un mundo de donde sacar ideas, técnicas e imágenes.

Dicen que al principio sólo escribían su nombre por rebeldía, pero que fueron enriqueciendo sus obras con imágenes del arte tradicional y de las vanguardias. También comenzaron a incorporar un mensaje a las obras que antes eran un mero grafismo expresivo. Rubén recuerda que al principio sólo se preocupaba de la forma y el color, y luego le fue interesando más comunicar. El profesor Jesús Velasco le insistió en la importancia de lo comunicativo en el arte.

A Javier Roldán, desde el principio le interesó la expresión, la comunicación y la crítica social, más que la belleza o la reproducción de la realidad. A veces su mensaje era oscuro, velado, influido por el mundo del heavy metal, los fanzines, el cómic y los dibujos animados. Hoy sus imágenes son más claras y ha creado un personaje propio: Braulio.

Dino habla de la influencia de la historia del arte, especialmente del arte de las culturas no europeas, como China y Japón, que le abrió nuevos mundos de imágenes, no sólo por las explicaciones de clase sino también por los viajes para ver exposiciones como la de China en el Museo Guggenheim de Bilbao.

También destacan la influencia del aprendizaje de programas de ordenador. Dino, al principio, recuerda que dibujaba con el “ratón”. Ahora lo hace con una tableta gráfica.

SITUACIÓN ACTUAL

Mis amigos escritores de graffiti ahora rondan la treintena y, tanto ellos como otros que participaron en las exhibiciones, **se dedican en su gran mayoría al mundo de la creación**. Algunos estudiaron

Ilustración o Diseño Gráfico; otros Bellas Artes. Unos son artistas de galería, otros trabajan en el mundo del tatuaje o colaboran con instituciones oficiales o partidos políticos haciendo demostraciones de graffiti o murales pictóricos en directo ante el público congregado con ocasión de algún acto público: inauguraciones, entrega de premios, etc. Otros “lavan la cara” a los muros de sus ciudades con patrocinio público, u organizan eventos de graffiti, música y danza, participando en festivales tan reconocidos como Plurallform, Viña Rock, Festimad, etc., o publican sus imágenes en revistas como La Charku (Vitoria) o Graphotish (Gran Bretaña).

Ahora, según me cuenta Pin, no hay mucho muralista en Pamplona. Los más jóvenes, un grupo llamado GVC, hacen más “bombing” (firmas). No parece que tengan las mismas inquietudes que sus predecesores. O tal vez son aún muy jóvenes para saberlo.

En la Escuela de Arte, en este momento no imparto clases en bachillerato, por lo tanto no tengo tanto contacto con gente de esa edad, salvo con los alumnos de Autoedición, a los que pongo ejemplos de graffiti cuando explico cómo comprender la pintura. Y cuando ellos se extrañan de que valore el graffiti, les enseño las fotografías del proceso de realización de los murales de la exhibición de 1999, que se muestran en la planta baja de la Escuela, en la zona de paso donde los pueden ver más alumnos. Esperando que alguien “pique” y me confiese que ella o él también pinta. Por cierto, después de escribir esto, hoy mismo, he sabido que tengo una alumna que pinta graffiti en el grupo de fotografía, y he hablado con ella.

Tras escribir este texto y preparar la presentación de imágenes “powerpoint”, he sabido, durante una reunión de la comisión de convivencia de la Escuela, que varios alumnos de segundo curso de bachillerato habían llenado de firmas o “tags” los aseos de chicos. No querían decir quienes eran los autores y todos debían limpiar lo pintado. Se me ocurrió mostrarles las imágenes de la presentación, para demostrarles que la Escuela no estaba en contra del graffiti, pero que éste debía realizarse en el lugar adecuado.

Tras la visión de la imágenes, que entusiasmó al grupo, varios alumnos se me acercaron y preguntaron por qué no hacíamos ahora esas colaboraciones entre escritores y Escuela. Les dije: “Presentadme bocetos y hablo con la dirección”. Al día siguiente cuatro de ellos aparecieron con bocetos, muy ilusionados, sin creerse que su acción, en lugar de un castigo importante tuviese un premio. A lo que repuse que no debían confundirse: primero asumir responsabilidades, luego limpiar y finalmente preparar la movida. Así que, con la participación de la dirección de la Escuela, van a pintar en paneles este grupo y otros alumnos del Centro, tras la segunda evaluación. Al evento han prometido asistir dos de los artistas del graffiti: Javier Roldán (Pin) y Rubén Martínez (Sye). Serán unos catorce alumnos y alumnas de bachillerato y ciclos los que participen en la actividad. Sus relaciones conmigo se van estrechando día a día conforme preparamos la exhibición.

GRUPO DE
INVESTIGACIÓN

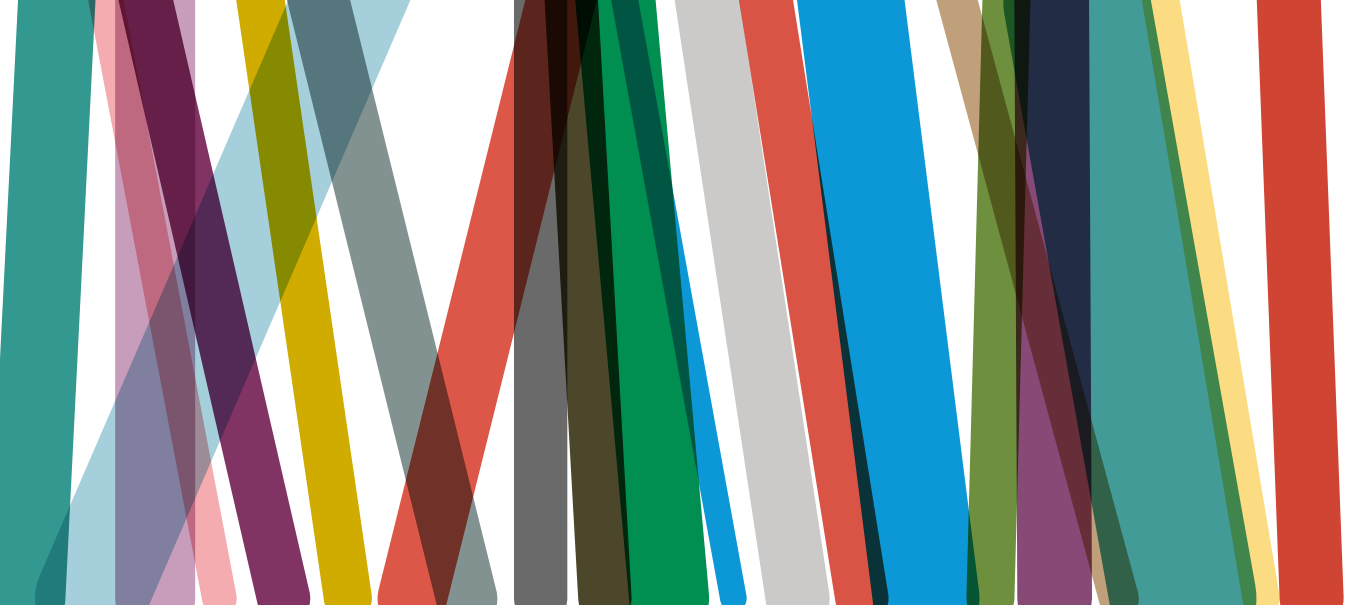
ED ARTE

II. JORNADAS

“INVESTIGAR CON JÓVENES:

¿QUÉ SABEMOS DE LOS JÓVENES COMO PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL?”

Esta publicación se terminó en Pamplona en marzo del año 2013



GRUPO DE
INVESTIGACIÓN

**ED
ARTE**